



POLITÉCNICO DO PORTO
ISCAP

**Aspectos da Tradução Audiovisual; A legendagem de Programas
Estrangeiros como meio para uma Aprendizagem Incidental de Línguas
Estrangeiras**

Dissertação apresentada com vista à obtenção do
grau de Mestre em Tradução e Interpretação Especializada.
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Instituto Politécnico do Porto.
(Portaria nº 602/2003 de 21 Julho)

Orientadora: Mestre Joana Alexandra Teixeira Fernandes

Co-orientadora: Prof. Dra. Josélia Neves

Dulce Maria Cardoso Pereira Abrantes

Julho, 2009

FICHA DE CATALOGAÇÃO

ABRANTES, D. P. (2009). Aspectos da Tradução Audiovisual; a Legendagem de Programas Estrangeiros como meio para uma Aprendizagem Incidental de Línguas Estrangeiras. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Tradução e Interpretação Especializada. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Instituto Politécnico do Porto.

Palavras-chave: Aprendizagem incidental; legendagem; material audiovisual; desenvolvimento integral.

AGRADECIMENTOS

“Esta é a madrugada que eu esperava. O dia inicial, inteiro e limpo onde emergimos da noite e do silêncio. E livres habitamos a substância do tempo”.

Sophia de Mello Breyner Andersen

Uma pesquisa é o resultado do esforço e do trabalho conjunto, sem o qual não teria conseguido realizar este estudo. Deste modo, agradeço com muito reconhecimento o contributo de várias pessoas:

À Dra. Joana Fernandes a compreensão, a disponibilidade, amabilidade e interesse demonstrado ao longo deste percurso. Muito Obrigado pelas explicações e palavras de incentivo.

À Prof. Dra. Josélia Neves pela ajuda objectiva no desenho e concretização deste estudo. Agradeço profundamente o entusiasmo que me incutiu e as palavras amigas que me dirigiu. Muito Obrigada por me ter ENSINADO.

À Dra. Teresa Paixão por me ter recebido no seu gabinete, num dia difícil e, mesmo assim, me ter concedido a entrevista.

À Prof. Dra. Sara Pereira por ter acedido a conceder-me uma entrevista e deixar-me partilhar da sua grande experiência no campo do audiovisual. Obrigado por me ter disponibilizado algum do seu tempo.

Aos meus colegas de mestrado, com quem realizei parte deste percurso.

À minha família; aos meus pais pela disponibilidade total para me apoiar, em particular com o meu filho, Francisco, nas (longas) horas que não pude estar com ele. Agradeço às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos o carinho e o apoio.

Um agradecimento especial para o meu irmão Rui Filipe Pereira, pelas sua inestimável ajuda no último capítulo deste trabalho e pelas suas valiosas observações. Obrigado Maninho!!

Às crianças que participaram na pesquisa, preenchendo os questionários, obrigado pela paciência; às Educadoras e Professoras, a sua disponibilidade e colaboração que ajudaram a tornar possível a realização deste estudo.

Ao Francisco, meu filho, por ter tido a paciência de esperar que a mãe acabasse o “trabalho” para depois ir brincar com ele.

Ao João Nuno, meu amor e incentivador, que me acompanha nos meus sonhos e nas minhas conquistas.

RESUMO

As crianças possuem uma capacidade inata para a aprendizagem de línguas, consubstanciada pela gramática interiorizada de que toda a criança é portadora. O presente estudo reflecte e analisa a ocorrência de uma aprendizagem incidental de uma Língua Estrangeira (LE) através do visionamento de filmes e desenhos animados legendados em Língua Materna e com a banda sonora apresentada na língua de origem, ou seja, na Língua Estrangeira. Com esta pesquisa, pretendemos estabelecer a importância da aprendizagem precoce de uma LE como meio de desenvolvimento integral da criança e como uma oportunidade de aquisição mais rápida de uma segunda língua. A reflexão desenvolvida contempla questões metodológicas e de conteúdo e aborda duas modalidades de Tradução Audiovisual (TAV), a legendagem e a dobragem. Pretende-se demonstrar que as legendas interlinguísticas presentes nos programas de televisão, visionados por públicos infanto-juvenis, funcionam como um poderoso método pedagógico de aprendizagem não formal, fora do contexto da sala de aula. Deste modo, a legendagem presente na televisão para a criança contribui para melhorar as competências linguísticas e de leitura das crianças que visionam programação infantil televisiva legendada. Optamos por uma metodologia predominantemente qualitativa, constituindo-se um estudo de caso descritivo e comparativo. Foi nosso propósito estudar os níveis de conhecimento nas Línguas Materna e Estrangeira e a sua relação com os hábitos de visionamento de programas (dobrados vs legendados) e ainda identificar os níveis de conhecimento às línguas entre os grupos de estudo elaborados (dobrados/legendados) em cada contexto.

O estudo incide sobre uma amostra da população infanto-juvenil, repartida por dois contextos distintos (aqueles que visionam programas dobrados e os que visionam programas legendados). A totalidade da amostra engloba 609 indivíduos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade. Os resultados parecem confirmar que o material audiovisual legendado tem um impacto positivo na aprendizagem das crianças, tanto nos níveis de conhecimento da língua materna como da

língua estrangeira e ainda que o visionamento com legendas ajuda a compreensão de programas infantis.

A televisão e de modo particular a programação estrangeira com legendagem são instrumentos de aprendizagens múltiplas, entre as quais se destaca a aprendizagem da (s) língua (s).

Palavras-chave: Aprendizagem incidental; aprendizagem de línguas; legendagem; dobragem; TAV; público infanto-juvenil.

ABSTRACT

Children have an innate capacity for the learning of languages supported by the inner grammar every child possesses. The present study reflects and analyzes the occurrence of an incidental learning of a Foreign Language (FL) through the visioning of films and cartoons with subtitles in L1 (native language) and with the sound track in the origin language, that is, in the FL. With this research, we intend to establish the importance of the precocious learning of a FL as means of an integral development of the child as well as an opportunity to acquire a FL more rapidly. The reflexion contemplates both methodological and content aspects and approaches two modalities of AVT, subtitling and dubbing. We intend to demonstrate that interlingual subtitles, used in television programs for children, are a powerful pedagogical tool outside the classroom, which can help children improve their listening comprehension skills. We opt to a predominantly qualitative methodology, consisting of a descriptive and comparative case study. Our aim is to study the levels of knowledge both in the native language and in the second language and their relation to the TV viewing habits of children (dubbing vs subtitling). The sample is constituted by 609 individuals, male and female, between 8 and 11 years old. The results seem to confirm that the subtitled audiovisual material has a positive impact in the learning of language(s) by children who watch subtitled programs. It also improves the levels of knowledge of the native language. Television, particularly foreign programming with subtitles, expands children's language learning.

Key-words: Incidental learning; language learning; subtitling; dubbing; AVT; children.

RESUMÉ

Les enfants possèdent une capacité innée pour l'apprentissage de langues, consolidée par la grammaire intériorisée dont toute l'enfant est porteuse. Cette étude reflète et analyse la présence d'un apprentissage fortuit de LE (Langue Étrangère) à travers le visionnement de séries et de dessins animés sous-titrés dans LM (Langue Maternelle) et avec la bande sonore présentée dans la langue d'origine, c'est-à-dire, dans LE. Avec cette recherche, nous prétendons établir l'importance de l'apprentissage précoce de LE comme moyen de développement intégral de l'enfant et l'opportunité d'apprendre une LE plus rapidement. La réflexion développée envisage des questions méthodologiques et de contenu et aborde deux modalités de Traduction Audiovisuelle (TAV), le sous-titrage et le doublage. On veut démontrer que les sous-titres interlinguistiques présents dans les programmes de télévision, visionnés par des enfants, fonctionnent comme un puissant moyen pédagogique d'apprentissage non formel, excepté du contexte de l'école. Ainsi, le sous-titrage interlinguistique présent à la télévision pour l'enfant, contribue pour améliorer les compétences linguistiques et de lecture des enfants qui visionnent des programmes de télévision avec des sous-titres. Nous optons par une méthodologie majoritairement qualitative, en se constituant une étude descriptive et comparative, dans un échantillon composé par des enfants des 8 à 11 ans. On veut étudier les niveaux de connaissance dans les Langues Maternelle et Étrangère et sa relation avec les habitudes de regarder des programmes de télévision doublés ou sous-titrés. Les résultats semblent confirmer que le matériel audiovisuel sous-titré a un impact positif dans l'apprentissage des enfants, tant au niveau de la connaissance de la langue maternelle que de la langue étrangère. La télévision et particulièrement la programmation étrangère avec des sous-titres est un moyen d'apprentissages multiples, entre lesquels se détache l'apprentissage des langues.

Mots-clés : Apprentissage fortuit; apprentissage des langues ; sous-titres; doublage ; matériel audiovisuel; enfants.

RESUMEN

Los niños poseen una capacidad innata para aprender lenguas, apoyándose en la gramática interiorizada de la cual todo niño es portador. El presente estudio refleja y analiza el proceso de aprendizaje incidental de una Lengua Extranjera (LE) mediante la observación de películas y dibujos animados subtitulados en la Lengua Materna y con banda sonora en versión original, o sea, en Lengua Extranjera. Con esta investigación pretendemos establecer la importancia del aprendizaje precoz de una LE como medio de desarrollo integral del niño y como una oportunidad de adquisición más rápida de una segunda lengua. El análisis desarrollado contempla temas metodológicos y de contenido abordando dos modalidades de Traducción Audiovisual (TAV), la traducción subtitulada y el doblaje. Se pretende demostrar que los subtítulos inter-lingüísticos presentes en los programas de televisión, visionados por públicos infanto-juveniles, funcionan como un poderoso método pedagógico de aprendizaje no formal, fuera del contexto de un aula de clases. De este modo, los subtítulos presentes en la televisión para el niño suponen una mejora en las competencias lingüísticas y de lectura para los niños que ven programas televisivos infantiles subtitulados. Optamos por una metodología predominantemente cualitativa constituyéndose un estudio de caso descriptivo y comparativo. Ha sido nuestro propósito, el estudiar los niveles de conocimiento de las Lengua Materna y Extranjera y su relación con los hábitos de visionar programas (doblados o subtitulados) e identificar los niveles de conocimiento de las lenguas entre los grupos de estudio elaborados (doblados/subtitulados) en cada contexto.

El estudio incide sobre una muestra de población infanto-juvenil, repartida en dos contextos diferentes (aquellos que ven programas doblados y los que ven programas subtitulados). El total de la muestra es de 609 individuos, de ambos sexos, con edades entre los 8 y los 11 años. Los resultados parecen confirmar que el material audiovisual subtitulado tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los niños, tanto a nivel de

conocimiento de la lengua materna como de la lengua extranjera y que el ver los programas subtítulos ayuda a la comprensión de los programas infantiles.

La televisión y de forma particular la programación extranjera con subtítulos son instrumentos de aprendizaje múltiple, entre las que se destaca el aprendizaje de la(s) lengua(s).

Palabras llave: Aprendizaje incidental; aprendizaje de lenguas; subtítulos; doblaje: TAV; público infanto-juvenil.

LISTA DE ABREVIATURAS

GD - Grupo Dobragem

GL - Grupo Legendagem

LM - Língua Materna

LE - Língua Estrangeira

HV - Hábitos de visionamento

NC - Níveis de Conhecimento

F - Filmes

S - Séries

DA - Desenhos Animados

n.s. - não significativo

DPIJ - Departamento de programas Infantis e Juvenis

RTP – Rádio Televisão Portuguesa

SIC – Sociedade Independente de Comunicação

TAV - Tradução Audiovisual

TVI – Televisão Independente

ÍNDICE

Agradecimentos	(iii)
Resumo	(v)
Abstract	(vii)
Résumé	(viii)
Resumen	(ix)
Lista de Abreviaturas	(x)
Capítulo 1. Contexto e aplicações metodológicas do estudo	2

1.1 – Apresentação -----	2
1.2 – Objectivos -----	4
1.3 – Perguntas Investigativas -----	4
1.4 – Estrutura Formal da pesquisa -----	5
Capítulo 2. A Criança, a Leitura e a Televisão -----	7
Capítulo 3. O Panorama Televisivo em Portugal -----	13
3.1 – A Programação para públicos infanto-juvenis em Portugal -----	13
3.2 – A Tradução de Programas Estrangeiros para as crianças (dobragem vs legendagem) -----	16
Capítulo 4. Da tradução à Tradução Audiovisual -----	18
4.1. A Tradução como Instrumento Promotor de Interculturalidade -----	19
4.2. A Tradução como Ferramenta Linguística na Televisão -----	21
4.3. A Especificidade da Legendagem -----	23
4.4. Vantagens e Desvantagens da Legendagem -----	26
4.5. A Legendagem como impulsionadora de uma Aprendizagem Incidental -----	29
Capítulo 5. Estudo de caso -----	37
5.1. Objectivos -----	37
5.2. Hipóteses -----	38
(xii)	
5.3. Amostra dos Inquiridos -----	38

5.3.1. Materiais/Instrumentos -----	39
5.3.2. Procedimentos Estatísticos -----	39
5.3.3. Apresentação dos Resultados -----	40
5.4. Estatística Descritiva -----	40
5.5. Discussão de Resultados -----	51
Capítulo 6. Estudo de caso -----	55
Bibliografia citada e consultada -----	58
Filmografia -----	70
Apêndices -----	71
Apêndice 1 -----	72
Apêndice 2 -----	74
Apêndice 3 -----	78
Apêndice 4 -----	82

“Muitos educadores em todo o mundo dizem que não há nada de novo na educação. (...) Promover o sonho do construtivismo de Piaget, da arte de pensar de Vigotsky, das inteligências múltiplas de Gardner e da inteligência emocional de Goleman. (...) A aplicação destas técnicas na escola depende do material humano: do treino dos professores e da mudança da cultura educacional”.

Cury (2008:119)

CAPÍTULO 1. CONTEXTO E APLICAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

1.1. Apresentação

No contexto actual, é legítimo afirmar que existe uma relação quase umbilical entre a criança e a televisão. “Ver televisão” é parte integrante do quotidiano de qualquer criança.

Esta actividade de ver televisão está longe de ser, segundo Pereira (2007:15-17) uma actividade simples e linear. As práticas sociais inerentes a esta actividade carecem de um estudo formal mais aprofundado em termos de contextualização, quer no âmbito dos media quer no que diz respeito às crianças/jovens.

Neste contexto, é pertinente analisar o assunto à luz da Tradução Audiovisual (TAV), e averiguar de que forma o “discurso televisivo”, mediado pelas TAV, influi na formação cognitiva de públicos infanto-juvenis. Ou seja, de que forma a Tradução Audiovisual contribui para a construção da criança espectadora enquanto agente utilizador das línguas (materna e/ou estrangeira). Este estudo centrar-se-á na análise dos efeitos produzidos sobre um público infanto-juvenil (8-11 anos) no que toca à sua aprendizagem de uma Língua Estrangeira e das competências linguísticas adquiridas no visionamento de filmes e programas estrangeiros traduzidos e legendados para a sua língua materna.

Uma vez feito um levantamento bibliográfico criterioso, este projecto centrou-se na efectivação de um questionário para aferir os hábitos de visualização de programas de televisão com tradução (seja legendagem, seja dobragem) por parte das crianças inquiridas. Pretende-se com o estudo avaliar a percepção dos participantes em relação ao material legendado. Procedeu-se, de seguida, a um processo de triangulação dos dados recolhidos com dados fornecidos pelos professores com vista a determinar possíveis relações entre os hábitos de visionamento televisivo e o rendimento escolar ao nível do uso das línguas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa e análise, recorreu-se a um método de investigação empírico e ao instrumental teórico da especialidade. As técnicas de pesquisa utilizadas nos estudos de caso envolveram a análise cuidadosa das amostragens recolhidas – questionários, entrevistas, análise de materiais informativos existentes e, sempre à luz da revisão da literatura, esta foi abordando temáticas relacionadas.

O objecto geral deste estudo é a programação infanto-juvenil presente no panorama televisivo português, oferecida através da RTP, RTP2, SIC, TVI e principais canais de sinal fechado, a televisão por cabo (*jjam, Panda, Cartoon, Disney Channel*). De modo particular, centrar-se-á na programação infanto-juvenil legendada, aquela que surge com maior potencial para a aquisição informal e acidental das línguas.

A tradução de desenhos animados, séries e filmes contribui para que o público possa aceder aos programas estrangeiros, seja através da dobragem, seja através da legendagem. Hagège (1996:8) defende que tem lugar a ampliação do seu espaço geográfico e cultural. A esta afirmação será de acrescentar que, através da TAV, os jovens telespectadores passam a ter um acesso precoce a diversas língua-culturas, factor que contribui em larga escala para um multi-culturalismo necessário à sua integração no espaço global em que agora habitam.

A apologia da exposição precoce a produtos audiovisuais complementados por recursos tradutológicos encontra sustentação nos pressupostos de Groux (2003:24) quando afirma que várias pesquisas apontam para a existência de vantagens, no plano intelectual ligado ao desenvolvimento da competência bilingue oriunda de “uma grande flexibilidade cognitiva resultando do hábito de passar de um sistema de símbolos para outro”. Segundo esta autora, a Língua Estrangeira será adquirida espontaneamente até aos 6 anos de idade.

Parte-se do pressuposto que a aprendizagem de uma LE é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, a aprendizagem precoce de uma LE é possível e desejável, como meio de aceitar o desafio proposto pelo mundo contemporâneo, na construção da identidade de cada indivíduo.

A escola do futuro, de acordo com Edgar Morin (2000:49):

[...] deveria oferecer um ensino pioneiro e universal tratando da condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum leva os humanos onde eles estejam. Devem reconhecer-se na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade tanto individual como cultural.

Dada a importância do assunto em apreço e para melhor compreender o fenómeno da aquisição precoce de competências linguísticas através do uso de materiais audiovisuais traduzidos, este trabalho apresenta-se como um estudo exploratório de um campo vasto e complexo, merecedor de investigação de fundo aturada que irá muito para além do contexto deste estudo.

1.2. Objectivos

Este trabalho tem como objectivo principal avaliar o impacto que o visionamento de programas televisivos com TAV tem em crianças de idade escolar (8-11 anos), na sua aquisição da língua estrangeira e respectiva cultura.

De modo particular, pretende avaliar se existirá uma aprendizagem incidental de uma Língua Estrangeira por parte do público infanto-juvenil, através do visionamento de programas estrangeiros legendados em Língua Materna.

1.3. Perguntas investigativas

Este trabalho pretende dar resposta às seguintes questões:

- Será que a legendagem tem sido negligenciada como meio privilegiado que é, no que respeita não só à aprendizagem de uma LE, mas também como a aprendizagem da LM, como “mecanismo” que prepara o cérebro para outras aprendizagens, num público compreendido entre os 8 e os 11 anos de idade?

- Qual a reacção das crianças à legendagem de programas televisivos? A visualização de programas legendados afecta positivamente as capacidades de leitura /audição das crianças e jovens?

- O que se estará a perder ou a ganhar com o estado actual da TAV para programas infanto-juvenis?

1.4. Estrutura formal da pesquisa

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra.

Este trabalho de investigação desenvolveu-se ao longo de sete meses, tendo compreendido uma fase de pesquisa e leitura das principais entradas bibliográficas das áreas trabalhadas e uma fase de trabalho de campo que tomou a forma de um estudo de caso.

A importância que a TAV assume no quotidiano das crianças e na transmissão de conhecimentos a aprendentes passivos, através do visionamento de programas televisivos (legendados ou dobrados) é uma questão identificada por diversos autores (Neuman e Koskinen, 1992; Koolstra e Beentjes, 1999; Karamitroglou, 2000; Linebarger, 2001; Neves, 2005). Estes autores apontam para a possibilidade de a TAV poder funcionar como meio de aprendizagem incidental de uma língua estrangeira e como influência positiva na aquisição da língua materna. O potencial da TAV, na modalidade da legendagem de programas televisivos ou cinematográficos é referido por vários autores (Gambier e Gottlieb, 2001; Dias Cintas, 2003; Carroll, 2004; Neves, 2005 e Caimi, 2006).

Esta é uma problemática muito actual devido ao seu carácter permanentemente evolutivo que tem despertado o interesse de vários académicos. O presente estudo cruza os saberes da TAV com os estudos que se centram na problemática dos processos cognitivos de leitura e escrita. A forma como as crianças “aprendem” e “apreendem” uma ou várias línguas (língua materna e/ou língua estrangeira) é suportada pelas investigações de autores como Vygotsky (1993) Hagège (1996) e Christophe (2002), aqui revisitadas para serem lidas a uma nova luz.

Na parte empírica deste trabalho, optou-se pelo estudo de caso por parecer mais adequado para dar resposta às questões de investigação. Deste modo, o estudo incide sobre uma amostra de indivíduos pré-púberes, do Concelho de Valongo, Freguesia de Ermesinde. A totalidade da amostra engloba 609 crianças do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos. Procedeu-se à divisão da amostra em dois grupos: o “grupo dobragem” (que foi estudado em função dos programas legendados) e o “grupo legendagem” (analisado em função dos programas dobrados). Às crianças inquiridas foi pedido que identificassem os desenhos animados que costumavam ver na televisão. Os desenhos animados foram apresentados no questionário nas duas categorias mencionadas – dobrados ou legendados – em igual número; conforme a

escolha que fizeram, as crianças foram inseridas no “grupo dobragem” ou no “grupo legendagem”.

Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo com um enfoque descritivo e comparativo dos grupos. Para levar a cabo esta investigação contou-se com a colaboração dos professores para informações relativas aos níveis de conhecimento das crianças na língua materna e na língua estrangeira. Foi utilizado um questionário (*apêndice 1*) de perguntas fechadas como instrumento de apoio para a consecução da componente quantitativa. Depois da recolha de dados procedeu-se à organização do tratamento estatístico, utilizando os programas estatísticos Excel 2007, Word 2007 e SPSS 17.0 para Windows. O nível de significância mínimo para rejeição da hipótese nula em todos os testes estatísticos foi fixado em 0.05.

Através da obtenção de dados mensuráveis e objectivos, fez-se uma triangulação com os dados fornecidos pelos professores numa tentativa de encontrar possíveis relações entre os hábitos de visionamento de programas televisivos com TAV (legendagem e dobragem) e o seu aproveitamento no domínio da aquisição e uso da(s) língua(s) (*cf.* Cap. 5).

Este trabalho escrito será apresentado através de uma breve introdução, uma revisão da literatura mais relevante e específica no tema tratado, a discussão da metodologia e dos instrumentos utilizados na recolha e registo desses dados, os procedimentos estatísticos aplicados na análise e tratamento dessa informação, bem como a apresentação e discussão de resultados.

CAPÍTULO 2. A CRIANÇA, A LEITURA E A TELEVISÃO

Nada do que está devidamente documentado pode limitar-se a dizer que a televisão é boa ou má para as crianças. Para algumas crianças e em determinadas condições, certa televisão é prejudicial. Para outras crianças, nas mesmas condições, ou para as mesmas crianças em outras condições, pode ser benéfica. Para a maioria das crianças, na maioria das condições, a maior parte da televisão não é, provavelmente, nem prejudicial nem benéfica de uma forma especial.”

Schramm (1965:1)

Neste início de século, a criança nasce e vive rodeada de meios tecnológicos, entre os quais se destacam os conhecidos *mass media*. Ainda herdeiros da geração dos seus pais, as crianças em idade escolar continuam a encontrar na televisão um dos seus principais meios de entretenimento.

Em entrevista para este trabalho (apêndice 3), Sara Pereira, investigadora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, refere que não existe programação televisiva infantil em horário adequado, existindo também um vazio na

legislação. Reconhece que as crianças representam um público frágil e como tal, deve ser protegido, sendo que a programação televisiva infantil deve ser de qualidade sem, contudo, definir o que entende por uma programação de qualidade.

Em relação à distribuição horária da programação infanto-juvenil, Pereira (*ibid.*) refere que:

os programas para as crianças situam-se sobretudo no período da manhã. Esta opção ao fim-de-semana poderá ser adequada aos ritmos das crianças mas, nos dias úteis, revela algum desfasamento em relação aos ritmos quotidianos das crianças portuguesas que, nesse período de tempo, estão nas instituições educativas e, portanto, indisponíveis para ver televisão. Nos dias úteis, no período de fim de tarde, as crianças encontram na TV sobretudo telenovelas que, embora sejam destinadas a este público, se apresentam como um menu pouco diversificado. Em meu entender, deveria haver uma maior aposta, por parte dos 4 canais generalistas no período da tarde uma vez que é aquele em que as crianças têm mais disponibilidade para ver TV. Por esse motivo, seria importante que, ao ligarem a TV nesse horário, pudessem encontrar uma grelha diversificada de programas, que respondessem aos seus interesses e necessidades.

Embora haja hoje uma maior consciência sobre a importância de uma vivência saudável da infância e ainda de acordo com Pereira (2007:76), “a televisão está a aproximar as crianças do mundo dos adultos numa altura em que estas não possuem um desenvolvimento cognitivo que lhes possibilite fazer as melhores escolhas”.

O surgimento da era digital, com o advento da Internet, dos videojogos e do DVD, provocou uma alteração profunda na política de programação de televisão. A televisão passou a ser mais generalista, com prejuízo para os públicos mais específicos, como é o caso do infanto-juvenil. A título de exemplo, em termos de horário televisivo, o fim da tarde, considerado horário nobre deste tipo de público, encontra-se praticamente preenchido com telenovelas, entre as quais se destaca o programa *Morangos com Açúcar* (TVI), de total agrado das camadas mais jovens, embora nem sempre portadora de mensagens adequadas às camadas etárias que o apreciam.

Sara Pereira afirma, contudo, que “o panorama que encontrámos é razoável em termos de programação, os três canais como que se complementam em termos de resposta às três grandes faixas etárias.” Segundo esta Investigadora (2007:77), a faixa etária do pré-escolar (até aos 6 anos) “usufrui de uma programação diversificada” na RTP2, enquanto a faixa etária entre os seis e os dez anos encontra mais escolhas na SIC e a faixa etária dos onze anos aos 16 anos usufrui de uma oferta que, sendo maior, é, no entanto, menos diversificada, sendo preenchida pelas telenovelas da TVI. Dois terços dos programas (69%) infanto-juvenis transmitidos pelos quatro canais generalistas nacionais (RTP1, RTP2, SIC e TVI) não são educativos.

Pereira (*Entrevista apêndice 3*) afirma ainda que no estudo realizado nesse âmbito:

foram caracterizados como programas educativos apenas os programas que apresentam um currículo educativo explícito. Ou seja, não foram contemplados programas que embora possam ter implícitos objectivos educativos, não apresentavam um currículo de natureza educativa na sua produção. É a esta luz que estes dados têm de ser lidos. Há muitos programas que não entraram nessa percentagem e que têm valor educativo, programas de um enorme interesse do ponto de vista cultural e da convivência interpessoal. Há uma ideia errada, em meu entender, de que só o que é educativo é de qualidade. Há muitas alternativas nas grelhas de programação para além dos 69% dos programas educativos identificados.

Questionada sobre a posição de Hagège (1996:8-14) que considera que deve existir uma aprendizagem precoce das línguas, chegando a apontar os 3 anos como a melhor altura para se iniciar a aprendizagem de uma segunda língua, Sara Pereira (*Entrevista apêndice 3*) afirma:

não tenho conhecimentos suficientes nessa área para opinar sobre o assunto. O que poderei dizer é que não podemos esperar tudo da televisão e essa aprendizagem poderá passar por outros meios. Além

disso, essa aprendizagem através do ecrã televisivo poderá não passar apenas pela legendagem dos programas. Há programas que têm como objectivo levar as crianças a partir dos 3 anos a aprender uma língua estrangeira e parecem-me boas opções para responder a essa finalidade.

Segundo Hagège (*op. cit.*) não existe risco de contaminação de uma língua por outra pois, por um lado, a criança já adquiriu as bases da sua Língua Materna (LM), já não comete erros de pronúncia e a morfologia, a sintaxe e a fonética estão já inculcadas. Por outro lado, a puberdade constitui um obstáculo porque é a idade em que se reforçam as inibições sociais. A espontaneidade da criança, o seu gosto pelas manipulações verbais e a sua capacidade lúdica para o acto de aprender dão lugar, na perspectiva deste linguista, à insegurança, à preocupação com a opinião dos outros e, consequentemente, ao medo de errar. O erro é visto como sendo ridículo e não como algo que deva ser aproveitado, sendo que funcionaria como veículo de correcção. Esta é uma das principais razões pelas quais a aprendizagem precoce se revela uma necessidade.

Face a isto é oportuno referir que o cérebro infantil é maleável e receptivo à aquisição de conhecimentos, sendo mesmo possível considerar que, no actual sistema escolar, as capacidades intelectuais dos alunos poderão estar subaproveitadas.

Na opinião de Hagège (1996:20), a única garantia de uma aprendizagem correcta de uma língua é um trabalho atento e cuidado na verificação e aquisição da pronúncia, ou seja, no campo da fonética e da aquisição de sons. Países como a Noruega, a Dinamarca, a Suécia e a Holanda estão muito avançados no ensino do Inglês, que é introduzido logo no início do Ensino Básico e com recurso a muitos meios. Aos sete ou oito anos, as crianças já vêem filmes na versão original e sem legendas. O método utilizado, que é o da aprendizagem precoce das línguas, surge como eficaz. Em alguns países, propõe-se o ensino de línguas a partir dos 7 anos de idade. No Canadá, em especial no Quebec, o ensino bilingue (inglês e francês) está largamente difundido. No Luxemburgo, os alunos aprendem uma Língua Estrangeira (LE) a partir dos 6 anos (alemão) e uma segunda língua com 7 anos (francês). As crianças irlandesas têm um currículo bilingue (irlandês/inglês) durante toda a escolaridade. A Itália, Espanha e Áustria

têm desenvolvido projectos-piloto propondo o ensino precoce de uma Língua Estrangeira para crianças de 3 anos. E em Portugal, após a mais recente reforma do ensino básico e secundário, vê-se também introduzido o ensino/aprendizagem da(s) língua(s) estrangeiras logo ao nível básico ou mesmo pré-escolar.

Para Araújo e Sá (2004) a didáctica de línguas deve seguir o caminho do plurilinguismo e não uma didáctica instrumental ou específica de uma língua particular, capaz de vencer uma abordagem de educação e formação linguística monolíngue, estanque e compartimentada para se lançar numa empresa ambiciosa onde as línguas não se debatem, mas antes concorrem, de igual modo, para o desenvolvimento de sujeitos, grupos e sociedades mais capazes de lidarem com a diversidade e de fazerem dela uma poderosa alavanca de desenvolvimento.

Existem dificuldades em compatibilizar educação e televisão; existe, no entanto, uma preocupação em regulamentar a função educativa das emissoras. Segundo a Organização das Nações Unidas, criança é todo o ser humano até aos 18 anos (Artigo 1º da Convenção sobre os Direitos da Criança); contudo, o sistema de medição de audiências utilizado no país considera apenas, no segmento infanto-juvenil, as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 14 anos de idade (Pereira 2007:18).

Existe uma prevalência dos imperativos capitalistas que são determinantes na comunicação educativa; quais são os critérios para a selecção dos programas infanto-juvenis; quais as razões para os horários vigentes; quais os critérios de categorização de programas (o que é infantil? Juvenil? Que idades estão contempladas em cada caso?); estes factores são tidos em conta na hora de escolher entre a dobragem e a legendagem? Teresa Paixão (*Entrevista apêndice 2*) afirma que:

os critérios de horários não têm a ver com quem escolhe os conteúdos,
são da responsabilidade do Director de Programas que faz a grelha.
Mas evidentemente que quem decide os horários tem em conta
informações de várias fontes.

A Conferência que a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) realizou em Lisboa em 16 de Outubro de 2007, subordinada ao tema “A Televisão e a

Criança” é já um sinal positivo que mostra que o tema do futuro da programação infantil e os moldes em que deveria ser apresentada ao seu público-alvo estão já em debate. O estudo “*A Televisão e as Crianças*”, encomendado pela mesma ERC indica que 83% dos programas educativos – a maioria exibida pela RTP2 – se destina à faixa etária até aos 5 anos. Esses programas apresentam-se dobrados. Pereira (*Entrevista apêndice 3*) explica esta opção:

atendendo à faixa etária das crianças, esses programas apresentam-se dobrados. Seria frustrante para uma criança desta idade seguir a narrativa do programa apenas através das imagens, uma vez que ainda não têm o domínio da escrita e da leitura para poderem ler legendas. Parece-me importante que as crianças possam acompanhar os programas no código linguístico que dominam. É também uma forma de um maior contacto com a sua língua materna, de melhorar as suas capacidades de comunicação, de aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa.

Pereira (*ibid.*) salienta, contudo que defende esta posição “devido à faixa etária em questão. Caso estivéssemos a falar de crianças mais crescidas, a partir dos 9/10 anos, julgo que a opção já poderia passar pela legendagem”.

É de consenso que devemos transmitir às crianças o gosto pela aprendizagem de outras línguas, torná-los receptivos a sonoridades a que não estão habituados, encorajá-los a entrar em contacto com ferramentas que possibilitem a abertura à diversidade cultural, nomeadamente através da visualização de filmes, de desenhos animados e séries estrangeiros, legendados em Língua Materna. Tal crença encontra eco em Hagège (*ibid.*:24) quando refere que:

a criança possui capacidades auditivas e fonéticas espantosas. É extremamente receptiva às sonoridades mais diversas e pode reproduzi-las muito mais facilmente do que um adulto. É capaz de dobrar os R, de articular os H, de pronunciar consoantes interdentais como nas palavras inglesas *The* ou *Thief*.

Carrol (1992:81-92) explica que quanto mais novos forem os aprendentes, mais “*natural*” é o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Quanto mais jovem, maior a facilidade de se adquirir uma pronúncia próxima da emitida pelos falantes nativos.

Já numa perspectiva diferente, embora partilhando de muitos dos pressupostos aqui abordados sobre a aquisição das línguas, Bravo (2008:82) parte do pressuposto que a tradução é uma actividade essencial na área educacional para aquisição e aperfeiçoamento de uma língua estrangeira; deste modo:

as legendas interlinguísticas e intralinguísticas propiciam uma oportunidade para adquirir ou aprender, de forma mais rápida, uma língua estrangeira em Portugal. (...). A inclusão de legendas contribuem sempre para a compreensão do conteúdo do material, por parte do público, mesmo em áreas culturais específicas como são as expressões idiomáticas.

Perante estes pressupostos, surge como lícito que se questione qual o papel da legendagem na aquisição da língua estrangeira em públicos televisivos infanto-juvenis.

CAPÍTULO 3. O PANORAMA TELEVISIVO EM PORTUGAL

3.1. A Programação para públicos infanto-juvenis em Portugal

Reconhecemos nas crianças – há muito – direitos de cidadania. Entre esses direitos o de terem uma programação televisiva que lhes seja dedicada, que seja diversificada e que respeite a(s) sua(s) diferença(s), como aponta o artigo 17º da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989.

Cristina Ponte *in* Pereira (2007:7)

Os programas para as crianças existem na televisão portuguesa desde o seu início, de acordo com Cristina Ponte (*cit. in* Pereira 2007:29), docente e investigadora da Universidade Nova de Lisboa. No seu estudo (*cit. in* Pereira:30) destaca dois momentos

relevantes na programação para a infância: de 1957 a 1968, um período marcado pela introdução tecnológica do vídeo-gravador que possibilitou a redução da dependência do directo, ampliando, por conseguinte, as possibilidades técnicas de produção de programas.

O segundo momento, decorrente de 1969 a 1974, caracterizado pela adopção de um discurso pedagógico que pretendia recriar no ecrã o ambiente de sala de jardim-de-infância. É de realçar que, nesta segunda fase, se verificou a exibição de animações provenientes da Europa de Leste que eram dobradas ou sonorizadas em português.

Após o 25 de Abril e até 1991, destacam-se aspectos que marcaram a programação para as crianças, nomeadamente, a criação de um Departamento de Programas Infantis e Juvenis (DPIJ) da RTP. É de registar a grande instabilidade quanto ao número de horas de emissão de programação para os mais novos, que tanto desciam como subiam. O aparecimento da televisão a cores, que obrigava então a compra de novos programas. Com o sucesso do primeiro programa destinado ao público pré-escolar, *Rua Sésamo*, em finais de 1989, a programação passou a ser de origem norte-americana e não europeia. Será de destacar, também, a preocupação por parte do DPIJ da RTP em criar segmentos de programação infantil e juvenil de forma a fidelizar audiências.

No decorrer da década de 90 assiste-se a uma perda do monopólio televisivo por parte da televisão pública, entrando em cena operadores privados de televisão, a SIC, Sociedade Independente de Comunicação, que inicia a sua actividade a 6 de Outubro de 1992, com sede em Carnaxide e a TVI, Televisão Independente, que começa a emitir regularmente a partir de 20 de Fevereiro de 1993, acabando por fixar-se em Queluz de Baixo.

Com a entrada do novo século, o número de canais televisivos aumenta exponencialmente, concorrendo com os quatro canais generalistas de sinal aberto, existentes até então. Surgem os canais por cabo (*cf.* cap.1) de sinal fechado, que oferecem às crianças um maior volume de horas de programação, muitas vezes emitidos 24 sobre 24 horas. Ver televisão passa a ser uma actividade diária para a grande maioria das crianças portuguesas. Esta é uma actividade complexa que é determinada por factores como os horários de trabalho dos pais, os horários escolares, o meio no qual estão inseridos, a idade, o sexo, entre outros. Segundo Pereira (2007:92):

o consumo televisivo das crianças é condicionado e determinado pelos hábitos de consumo (número de horas e tipo de programas) das suas famílias e não apenas pela oferta televisiva ou por um maior ou menor volume de programação infantil oferecida num determinado período.

De acordo com a autora citada (*ibid.*:61-62), as origens da programação infantil e juvenil dos quatro canais generalistas é, regra geral, estrangeira, sobrepondo-se à produção nacional, sendo que os principais países fornecedores são os Estados Unidos e o Reino Unido, embora o primeiro ocupe uma posição hegemónica. Esta posição de destaque dos Estados Unidos explica-se na medida em que quatro das seis maiores empresas mundiais de entretenimento são americanas - a Walt Disney Co., a Time Warner, a News Corporation e a Viacom; estas são americanas. Existe ainda a japonesa Sony, o que poderá explicar o facto de o Japão ter conquistado um lugar entre os cinco principais países fornecedores de programas infantis; a última empresa a destacar é de origem alemã, a Bertelsmann.

A televisão, nas palavras de Pereira (*ibid.*:11), assume um espaço-tempo relevante no quotidiano das crianças; conta-lhes histórias, faz apelo à sua fantasia e imaginação, mostra-lhes acontecimentos, pessoas e lugares a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço.

Consequência das exigências da vida moderna, fruto de possibilidades ou carências, as crianças estão cada vez mais entregues a si próprias; resta-lhes o “fiel amigo”, a televisão.

Pereira caracteriza o público infanto-juvenil como um público heterogéneo, no que diz respeito às faixas etárias que o integram, aos níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças e aos contextos socioeconómicos e culturais de pertença (*cf.* cap. 2). No entanto, salienta que prefere falar em ‘públicos’ do que em ‘público’” (*Entrevista apêndice 3*).

Teresa Paixão (*Entrevista apêndice 2*), por sua vez, afirma que:

na RTP chamamos Infantil até aos 10 anos, pré-juvenil dos 11 aos 13, juvenil dos 14 aos 16 e jovem adulto a partir daí. Tem um pouco a ver com o percurso escolar. Não dobramos programa que se destinem a maiores de 14 anos.

Pereira (2007:106) refere ainda:

há, hoje, mais televisão para crianças do que alguma vez houve. (...) A maior parte deste aumento ocorreu devido ao aparecimento, no início da década, das estações privadas, sem contabilizar ainda o peso do acesso crescente dos canais específicos para a infância na televisão por cabo.

As crianças são uma “*audiência especial*”; o estudo de Pereira (2007:131-132) demonstra que os profissionais de várias áreas ligadas à televisão reconhecem a existência de “um mundo próprio das crianças”, diferente do dos adultos. Este pressuposto deveria ser a base para a criação de uma programação específica para o telespectador infanto-juvenil, concomitante com os seus interesses e necessidades.

As crianças não podem estar à mercê de imperativos comerciais *per se*. Não querendo assumir uma postura ingénua, será ingénuo pensar que as crianças podem manter a sua naturalidade e espontaneidade na sua utilização da televisão? Chama-se a atenção para o facto de haver uma real necessidade de protecção deste público infantil que hoje dispõe de meios para “usar autonomamente” e de forma não vigiada e mediada a televisão.

Uma outra definição de público infanto-juvenil apresenta este segmento de telespectadores como um público consumidor e crítico, mas de forma descontextualizada e indiferenciada, patente na sua capacidade de mudar de canal e procurar outro que lhe agrade. É apresentado como um público volátil, quase puramente intuitivo e que não racionaliza muito. Nas palavras de José Navarro de Andrade, da SIC (*cit.* Pereira 2007:133) “A criança não racionaliza muito. (...). Acho que são hipercríticas e, como tudo

o que é impulsivo, a adesão é imediata e a rejeição também – quando não gostam, não gostam.”

3.2. A Tradução de Programas estrangeiros para as crianças (dobragem vs legendagem)

“Subtitles offer a way into worlds outside of ourselves. They are a complex formal apparatus that allows the viewer an astounding degree of access and interaction. Subtitles embed us”.

Egoyan e Balfour (2004:30)

Portugal é um país que, tradicionalmente, sempre optou pela legendagem como modalidade preferencial de Tradução Audiovisual. As razões desta opção prendem-se principalmente com factores económicos, uma vez que a legendagem é menos dispendiosa que a dobragem. No nosso país, até recentemente, existia apenas legendagem aberta interlinguística, situação agora alterada com a existência de legendas interlinguísticas fechadas (oferecidas via teletexto) essencialmente direccionadas para públicos surdos.

À semelhança do que acontece com a programação em geral, e segundo Pereira (2007:153), o tratamento de programas comprados no estrangeiro para o público infanto-juvenil segue também uma política de imperativos economicistas, por parte das três cadeias televisivas generalistas, orientado por critérios como o orçamento, o stock de programas de cada estação e as tendências de mercado. A escolha de séries já testadas noutros mercados, ligadas a um forte *merchandising*, é a prática seguida pelos canais privados.

Numa tentativa de perceber quais os critérios para a selecção dos programas infanto-juvenis, tentar aferir as razões para os horários vigentes e perceber os critérios de

categorização de programas (o que é infantil? juvenil? que idades estão contempladas em cada caso?) e se estes factores são tidos em conta na hora de escolher entre a dobragem e a legendagem, Teresa Paixão, Directora de Programas Infantis da RTP2, (*Entrevista apêndice 2*) afirma que os critérios de horários não têm a ver com quem escolhe os conteúdos, são da responsabilidade do Director de Programas que faz a grelha, tendo sempre em atenção a informação de várias fontes.

Procurando saber por que motivo, na actualidade, muitos programas para o público infanto-juvenil passaram a ser dobrados quando eram legendados (por exemplo, Postman Pat, Bob the Builder, ou mesmo o Noddy...) Teresa Paixão (*ibid.*) responde que em primeiro lugar se destinam a crianças que ainda não sabem ler e acrescenta que “sabemos que a maioria dos meninos os vê só com acompanhamento dos pais para lhes lerem as legendas. E porque é hoje quase impossível, com os privados, concorrer sem dobrar”.

Indagada sobre quem decide o tipo de prática a adoptar, uma vez que a dobragem implica mais custos e é mais morosa, a Directora de Programas da RTP2 (*ibid.*) responde que lhe cabe a ela mesma a decisão sobre quais os programas que se dobram e os que se legendam. Teresa Paixão realça que “custa mais dinheiro mas dá mais empregos, a técnicos de som, a actores, a adaptadores musicais. É mais demorado mas isso é um problema de planeamento”.

À pergunta mais abrangente sobre a política existente no campo do audiovisual, na escolha entre a dobragem ou a legendagem, esta profissional de televisão salienta que existem ambas na RTP, dizendo que “dobram-se uns produtos, legendam-se outros. O contrato de concessão de serviço público também recomenda que haja produção nacional, programas perceptíveis pelos públicos a que são destinados”.

Outro factor ainda merece uma breve reflexão, a da qualidade da legendagem oferecida. Em termos globais, a modalidade da legendagem, deve oferecer, de acordo com Neves (2007:11) “modelos de português escrito que sirvam para o desenvolvimento de técnicas de leitura da língua portuguesa, reforçar conhecimentos linguísticos (...) e oferecer oportunidades de enriquecimento cultural e linguístico a todos os níveis”. Esta autora destaca algumas características básicas, nomeadamente, a correcção formal da língua portuguesa escrita, a mensagem sintética mas completa e a adequação do tempo de leitura. Segundo esta investigadora, estas directrizes são muito úteis na criação de

legendas para crianças em idade de aprendizagem da leitura e estrangeiros com fraco domínio da língua portuguesa.

Com isto em mente, será de pensar ainda sobre o papel acrescido da legendagem enquanto instrumento de aprendizagem não só de uma língua estrangeira como também da própria língua materna. Este debate fica em aberto, sendo ele merecedor de uma reflexão mais aturada num contexto diferente do deste trabalho.

CAPÍTULO 4. DA TRADUÇÃO À TRADUÇÃO AUDIOVISUAL

It can be argued that all theories of translation – formal, pragmatic, chronological – are only variants of a single, inescapable question. In what ways can or ought fidelity be achieved? What is the optimal correlation between the A text in the source language and the B text in the receptor language?

Steiner (1975/1992:275)

A tradução é definida de formas diferentes por diferentes autores. Não pode ser considerada uma tarefa mas antes um processo que envolve a língua, a cultura e o contexto. Representa uma viagem comunicativa entre culturas. A tradução trabalha no espaço entre línguas, fornecendo pistas como cada cultura faz a sua representação

verbal do mundo. A tradução é uma actividade humana fundamental, é um processo em que a linguagem torna “*locale*” o estrangeiro.

Segundo Schleiermacher (2001:27), no momento em que se assimila o discurso do outro, transformando-o no seu próprio entendimento, cria-se uma nova realidade, uma língua-cultura outra, a do contexto de chegada. Esta concepção ampla do fenómeno da tradução dissolve os limites entre diversos conceitos: o de tradução, de interpretação e de comunicação. De acordo com o filósofo, a tradução tem por objectivo comunicar um conhecimento.

Para Nord (1997:4), a tradução, à luz de uma teoria funcionalista, pode ser vista como uma actividade humana, realizada por *agentes* que desempenham papéis determinados e possuem objectivos específicos de comunicação. Para esta autora (*ibid.*:5-6), o tradutor é um intérprete cultural, mesmo que isso não seja sempre perceptível; os tradutores possibilitam a comunicação entre membros de diferentes ambientes culturais, preenchem as lacunas derivadas das diferenças de comportamento verbal e não-verbal, para que emissor e receptor possam comunicar entre si.

Jakobson (2000 [1959], 114) identifica três formas de interpretar um signo verbal, nomeadamente, de forma intralinguística, interlinguística e intersemiótica. Estas três formas designam-se *tradução*. Nas palavras deste autor (*ibid.*), a tradução intralinguística “is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language”, a tradução interlinguística “is an interpretation of verbal signs by means of some other language” e, por fim, a tradução intersemiótica “is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems.”

Esta forma tripartida de ver a tradução é particularmente pertinente no contexto audiovisual uma vez que o texto de partida é multi-modal e que as transposições possíveis são obrigatoriamente de carácter intersemiótico, podendo ser simultaneamente interlinguísticas ou intralinguísticas. Será esta a principal característica da tradução audiovisual.

Retomando uma discussão antiga, Karamitroglou (2000:1) prefere a expressão “Audiovisual translation” em detrimento de expressões como “screen translation” ou “film translation”. Segundo este autor, a expressão “Tradução Audiovisual” representa o uso

simultâneo dos canais acústico e visual. Refere, “I prefer *audiovisual translation* because it emphasises the audio-visual dimensions of the communicative mode”.

Segundo Diaz Cintas (2003), urge encarar a tradução numa perspectiva flexível e heterogénea. A definição de tradução deve abarcar um amplo conjunto de realidades empíricas que tenha em conta que vivemos numa sociedade imersa pela voragem audiovisual, levando até às últimas consequências a expressão “uma imagem vale mais que mil palavras”. Nas palavras deste autor (*ibid.*:34)

El tradicional concepto de fidelidad formal, tan venerado por los estructuralistas de la lingüística de los años 60, ha de ser revisado y flexibilizado para el caso de la subtitulación y demás modalidades de traducción audiovisual. El one-to-one translation approach pierde toda su validez en nuestro terreno y el concepto de equivalencia formal se debe entender desde una perspectiva mucho más flexible que en otras esferas de la traducción.

4.1. A tradução como instrumento promotor de interculturalidade

A possibilidade de transmitir informação de forma massiva e literalmente para o mundo está directamente relacionada com a criação de uma área de intercâmbio comercial, baseado no mercado livre e de âmbito global. Assistimos, nas palavras de Diaz Fouces (2004), a uma nova dinâmica de alargamento das redes de comunicação cujo símbolo maior é a Internet, em que se assiste ao fenómeno de globalização. Este termo foi usado pela primeira vez pelo Professor da Harvard Business School, Theodore Levitt, no seu artigo *The Globalization of Markets* (1983), no qual afirmou que o marketing e a publicidade poderiam ser padronizados transculturalmente.

Como já vimos, a componente cultural é inseparável da prática da tradução. A análise feita por Snell-Hornby (1981) está presente no processo de traduzir, na tríade *língua, sentido e expressão*, apontando para uma perspectiva interdisciplinar da tradução.

As investigações levadas a cabo para estudar o fenómeno da tradução nas suas complexas e múltiplas dimensões contribuíram para o nascimento da Tradutologia, uma disciplina que estuda a tradução na sua globalidade e que, desde finais da década de oitenta, demonstrou o papel cultural da tradução; Bassnett e Lefevere (1998:138-39) referiram-se a este momento como uma *cultural turn* dizendo:

in these multifaceted interdisciplines, isolation is counter-productive (...) the study of translation, like the study of culture, needs a plurality of voices. And, similarly, the study of culture always involves an examination of the process of encoding and decoding that comprise translation.

Vários estudiosos contribuíram para o enriquecimento nas investigações acerca da Tradução, nomeadamente, Even-Zohar (1990) e Toury (1995), que afirmaram o papel de relevo da tradução na planificação da cultura. Outro académico, Venuti (1998), apresenta “Os Escândalos da Tradução” para salientar o papel da tradução na interface entre cultura fonte e cultura de chegada, referindo que determinadas estratégias de tradução manipulam a identidade e a diferença cultural. Deste modo, este conceito de identidade cultural é fundamental quando se comparam duas culturas ou quando estas entram em contacto, como acontece na tradução.

Constata-se, por conseguinte, que na sociedade global actual existe uma contribuição, directa ou indirecta, da tradução no que respeita à sobreposição ou apagamento das fronteiras culturais e políticas. Contudo, existe aqui um conflito; se por um lado temos um multilinguismo crescente, consequência, em grande medida, da “língua dos computadores”, o inglês, por outro lado, existe o princípio do pluralismo linguístico, ao qual compete assegurar e preservar a multiplicidade das filiações culturais (cf. Lothar Baier, *La Croisée des Langues*, 1997). Para muitos estudiosos, este conflito representa mais um obstáculo para a comunicação. A língua inglesa é já a língua-franca da Comunidade Europeia.

4.2. A tradução como ferramenta linguística na televisão

Partindo das premissas de Jakobson (*op. cit.*) verifica-se haver espaço para um número imenso de modalidades tradutológicas no contexto audiovisual. Esta realidade é particularmente visível na televisão onde, diariamente, se faz uso de várias soluções em que o texto se vê mediado por transformações linguísticas para que se torne acessível a todos. Hoje, no contexto televisivo português é comum encontrarmos tradução explícita e implícita, dos noticiários, aos filmes, aos programas de entretenimento e, claro está, aos programas infantis. Para além da legendagem, modalidade de tradução mais comum no panorama nacional, encontramos hoje na nossa televisão serviços de tradução na forma de interpretação, dobragem, sonorização, legendagem intralinguística (em teletexto), audiodescrição (para cegos) e comentário.

Cada uma destas modalidades oferece-se a inúmeras questões. Dado o teor deste trabalho, será de focalizar a atenção naquele que é um dos principais objectos deste estudo: a legendagem interlinguística, enquanto ferramenta educativa.

Retomando uma linha de pensamento várias vezes reiterada neste trabalho, o texto audiovisual, acompanhado por legendas interlinguísticas, é uma ferramenta pedagógica que pode melhorar as competências de compreensão oral dos aprendentes de uma segunda língua (Língua B). Do mesmo modo, a legendagem intralinguística, da língua falada, facilita a aprendizagem pois ajuda a visualizar o que se ouve.

Quanto às legendas interlinguísticas, podem aumentar as capacidades de compreensão e desenvolvimento cognitivo, aprofundando, por exemplo, os processos de tratamento da informação linguística. Contudo, os aprendentes necessitam de criar habituação e de desenvolver estratégias activas de percepção para utilizarem de forma eficaz o material legendado. Em países onde os telespectadores raramente são expostos a programas legendados, por exemplo, nos Estados Unidos, na Alemanha ou na Espanha, entre outros, os estudantes de línguas, quando são expostos pela primeira vez a legendas, experimentam, muitas vezes, sentimentos de frustração ou aborrecimento por considerarem as legendas factores invasivos na sua percepção do todo.

O principal argumento contra o uso de legendas é que são um elemento que distrai, encorajando os espectadores a olhar apenas para o texto escrito e, por conseguinte, desviando a atenção do espectador dos restantes factores presentes na imagem. No entanto, muitos europeus afirmam ter aprendido inglês através da sua exposição regular a filmes ou a programas de televisão legendados. Sendo assim, quanta desta aprendizagem pode ser atribuída à ajuda das legendas? Deve-se encorajar o uso de material audiovisual legendado como forma de impulsionar a aquisição de uma segunda língua ou uma língua estrangeira dentro e fora da sala de aula?

Uma resposta parcial a esta questão pode ser encontrada em estudos empíricos recentes (cf. Veiga, 2002; Neves, 2004, 2005; Bravo, 2008), que examinam a forma como as legendas interlinguísticas e intralinguísticas podem realmente melhorar a eficácia da apresentação audiovisual e desenvolver as competências linguísticas dos receptores.

O uso de legendas pode ser uma ajuda valiosa, ocorrendo uma aprendizagem incidental de uma língua por parte dos espectadores de filmes traduzidos legendados. No entanto, as maiores vantagens das legendas advêm do facto dos aprendentes de LE adoptarem estratégias de aprendizagem efectivas, que desempenham um papel fundamental na aquisição de uma língua e nas capacidades de aquisição (cf. Danan, 2004:69).

O material audiovisual, rico em contexto, é uma ferramenta poderosa, conhecida por ter um impacto motivador, afectivo e de gerar atenção no espectador (Baltova, 1994:510-11). A televisão, os filmes, vídeos e as imagens digitais expõem os jovens a grandes quantidades de informação (*input*) oral autêntico, que deverá contribuir para impulsionar a compreensão de audição em situação de interacção com falantes nativos.

Os media audiovisuais estão mais próximos da vida real por possibilitarem ao espectador *visualizar* a mensagem ao mesmo tempo que a ouvem (*ibid.*:1994:508).

Segundo Baltova (*ibid.*:509-513), a compreensão também é influenciada pela informação visual e pelo conhecimento cultural, por exemplo, a interpretação de expressões faciais. O efeito positivo de pistas visuais foi confirmado por uma experiência que envolveu 53 alunos (de nível intermédio) canadianos num programa de francês; no entanto, as pistas visuais não são necessariamente garante da compreensão do texto. As

limitações do vídeo fazem com que se torne necessário encontrar técnicas, tais como a legendagem para melhorar a eficácia do vídeo.

4.3. A especificidade da legendagem

There are three fundamental issues in the field of screen translation, namely, the relationship between verbal output and pictures and soundtrack, between a foreign language/culture and the target language/culture, and finally between the spoken code and the written one.

Gambier (2003:172)

Importa fazer uma pequena referência ao modo como se definem as legendas expandido sobre as considerações tecidas nas secções anteriores. De acordo com Neves (2007:13-14), a legendagem é a tradução/tradaptação de falas e/ou som de um texto intersemiótico em modo escrito, onde co-existem o texto de partida e o texto de chegada. Há uma relação dinâmica entre todos os elementos da tradução (Neves, Powerpoint de aulas, 2008). Existem, do ponto de vista técnico, dois tipos de legendas, as legendas abertas (*open subtitles*) e as legendas fechadas (*closed subtitles*); as primeiras estão incluídas na legendagem cinematográfica, sendo parte integrante do filme ou, na legendagem televisiva, sendo parte integrante do programa televisivo. O segundo tipo de legendas engloba as legendas para surdos ou para os receptores com défice auditivo, na qual o espectador pode optar pela sua visualização no ecrã do televisor, ou então, legendas transmitidas via satélite que permite a diferentes comunidades com diferentes discursos visualizar o mesmo programa em simultâneo (*Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2004:247).

Verifica-se que a legendagem intralinguística tem grande impacto em países onde a língua oficial é o inglês e onde existem poucas ou nenhuma importações de material de produção estrangeira; a dobragem é mais utilizada em países como a Alemanha, Itália, França e Espanha e países onde a língua oficial é o Espanhol; a técnica de *voice-over* (narração) está mais presente na Rússia, Polónia e outros países que não podem pagar a dobragem, que é mais dispendiosa que a legendagem.

Em suma, os países que utilizam maioritariamente a dobragem na Europa são a Áustria, a França, a Alemanha, a Itália, a Espanha, a Suíça; os países que utilizam maioritariamente a legendagem são a Bélgica, o Chipre, a Croácia, a Dinamarca, a Finlândia, a Grécia, a Hungria, a Irlanda, a Islândia, o Luxemburgo, a Noruega, Portugal, a Eslovénia, a Suécia, os Países Baixos, o País de Gales e países cuja língua oficial é o inglês com poucas importações estrangeiras.

As regras gerais para a aplicação da legendagem são, em termos simplistas, a apresentação do discurso em duas linhas de texto com um máximo entre 32-40 caracteres e espaços, sendo que as legendas devem permanecer no ecrã num máximo de seis segundos, o “six-second rule”, proposto por Ivarsson e Carroll (1998). Hatim e Mason (2000 [1997]:431) mencionam que uma legenda de duas linhas deverá ter um mínimo de dois segundos e um máximo de sete segundos de leitura. As legendas são colocadas, por norma, no fundo do ecrã, centradas ou alinhados à esquerda.

A possibilidade de digitalizar a imagem revolucionou de forma significativa a profissão do tradutor/legendador; a mudança do analógico para o digital repercutiu-se na prática. De acordo com Diaz Cintas (in Gerzymisch-Arbogast 2005:16) assistimos a um maior dinamismo na circulação de material audiovisual, especialmente através da Internet. Esta era digital está a alterar a nossa percepção do mundo audiovisual e a forma como nos relacionámos com ele.

Para Diaz Cintas (*ibid.*:16-17), a praxis da legendagem sofreu uma transformação importante num período de tempo relativamente curto; o que hoje é considerado inovador e avançado amanhã poderá deixar de o ser. Esta situação acarreta vantagens e desvantagens; embora tenha facilitado o trabalho daqueles que trabalham em tradução, alteraram também, o perfil do legendador. Pressupõe-se, actualmente, que quem trabalhe no campo da legendagem possua conhecimentos técnicos e capacidades que lhe

permitam uma rápida familiaridade com os novos programas. Isto implica uma constante actualização com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Os países anglófonos têm uma grande tradição no campo da legendagem para surdos e para as pessoas com défice auditivo, patente nas elevadas percentagens de legendagem nos programas audiovisuais (ex. de inglês para inglês) para estes grupos sociais.

Países com tradição na dobragem, tais como a Espanha, a França, a Alemanha ou a Itália, onde a legendagem tem sido historicamente marginalizada, têm vindo a aperceber-se do facto de que, para a sua distribuição em DVD, a maioria dos filmes comercializados e programas de televisão tanto são dobrados como legendados. A situação inversa, *i.e.* dobragem para DVD de filmes que eram originalmente comercializados apenas com legendagem, também tem vindo a acontecer, embora num número menos elevado pois é uma actividade significativamente mais dispendiosa. Alguns exemplos são a dobragem para inglês de filmes como *Mulheres à Beira de um Ataque de Nervos*, *A vida é Bela*, *O Tigre e o Dragão* e *Betty Blue*.

A possibilidade de incorporar até 32 faixas de legendagem num só DVD tem contribuído para o aparecimento de novas realidades no audiovisual. Para além das legendas interlinguísticas, que implica a tradução de uma língua de partida para uma língua de chegada, os DVDs surgem agora com legendas intralinguísticas, também conhecidas por *captioning* no inglês americano, no qual não existe mudança de língua: um diálogo português é legendado em português (um bom exemplo disso é a oferta de dois DVDs falados em língua portuguesa – *O Nascimento de Cristo* e *Atrás das Nuvens* – acompanhados de legendagem intralinguística bem como de interpretação em Língua Gestual portuguesa e Audiodescrição para cegos).

Na televisão, as legendas intralinguísticas são transmitidas como um sinal independente, que pode ser activado acedendo à página de teletexto, sendo que a sua função social é ir de encontro às necessidades dos surdos e pessoas com défice auditivo, de forma a assegurar um amplo acesso à programação audiovisual. Consegue-se transformando o diálogo dos actores em discurso escrito que também engloba, entre outras coisas, toda a informação paratextual que contribui para o desenvolvimento da acção ou para a criação de atmosfera que este tipo de público, em particular, é incapaz

de aceder através da banda sonora, tais como um telefone a tocar, alguém a bater à porta, o barulho de um carro a chegar entre outros.

Caimi (2002:30) faz uma síntese dos tipos de legendagem, as suas características, as suas funções e público-alvo. Retomando o tema central deste trabalho é importante realçar que, no que respeita às funções, a legendagem interlinguística (legendagem numa língua diferente do original do filme ou programa) representa a reprodução e a adaptação dos diálogos na língua dos receptores, tornando a Língua Estrangeira (LE) compreensível e útil para a aprendizagem e apreensão de vocábulos, tanto na LE como na LM (Língua Materna).

É importante referir que as legendas interlinguísticas são as legendas na L1 (Língua Materna), acompanhadas pela banda sonora em língua estrangeira. Quando são utilizadas como um recurso didáctico são uma ferramenta importante e que segundo o mesmo autor (*ibid.*:4), “the contact with a different linguistic and cultural context opens a window on cultural self-definition, which is processed in relation to what is perceived as different from one’s own cultural identity”.

Apesar das diferenças aparentes, ambos os tipos de legendas têm elementos em comum: ocorrem no mesmo contexto audiovisual, implicam a conversão de diálogo falado para texto escrito e em ambos os tipos a quantidade de diálogo tem de ser reduzida para ir de encontro às exigências técnicas e à capacidade de leitura dos espectadores.

A importância do papel da tradução audiovisual e particularmente da legendagem prende-se com o facto de a televisão desempenhar um papel muito importante na vida de muitos Portugueses (*cf.* Neves 2005:285). Os Portugueses têm vindo, gradualmente, a aumentar o tempo de visionamento de televisão. Este hábito de ver televisão está relacionado com as condições sócio-económicas do povo português e é consistente com as diferenças geográficas, ou seja, as pessoas que vivem em zonas menos desenvolvidas tendem a passar mais tempo a ver televisão do que aquelas que vivem nos grandes centros urbanos. De referir que os maiores consumidores de televisão se encontram entre as classes mais desfavorecidas. Tal justificará a seguinte situação:

“O Governo valoriza a importância da comunicação social e dos Media em geral como agentes de modernização da sociedade, prestadores de um importante serviço de informação e divulgação cultural” (Ministro da Presidência 2002:3, *cit.* Neves 2005:288).

Assim sendo, será de se atribuir igual importância aos meios utilizados para tornar as mensagens veiculadas perfeitamente acessíveis a todos. Reforça-se aqui a noção de acessibilidade proposta por Gambier (2003): toda a tradução audiovisual nasce da necessidade de tornar uma mensagem acessível a quem, sem ela, não poderia aceder ao texto na sua totalidade. Esta será, em suma, a missão última de toda a tradução de pendor funcional.

4.4. Vantagens e desvantagens da Legendagem

O primeiro filme a ser passado na televisão com legendas – Der Student Von Prag, de Arthur Robinson – foi exibido pela BBC no dia 14 de Agosto de 1938.

(Neves, Powerpoint de aulas, 2008)

Há já algum tempo que existe uma preocupação crescente, entre os profissionais da tradução no que diz respeito aos níveis de qualidade, relativamente baixos, que se verificam em alguns programas legendados. Segundo Diaz Cintas (in Gerzymisch-Arbogast 2005:4):

Although it is clear that subjectivity can play a big role in identifying what is wrong or of low quality in subtitling, it is in my opinion undeniable that quality standards in subtitling have seen a sharp decline in recent years.

As razões apontadas para este panorama são variadas. De referir, a grande procura de programas legendados que promove o aparecimento de empresas que trabalham o audiovisual, em especial a legendagem. Estas empresas poderão não ter, no entanto, as ferramentas e conhecimentos necessários para lidar com este tipo de

tradução. Outras razões deste declínio são as más condições de trabalho, com salários cada vez mais baixos para os tradutores, trabalho *freelance* cada vez mais precário, pouco ou nenhum treino para os recém-formados tradutores, pouco tempo de pesquisa e prazos impossíveis de entrega de trabalhos.

Estes factores não ajudam os tradutores a contribuir para a formação de uma ética de trabalho positiva. É de realçar que o trabalho de legendagem é um trabalho de equipa, pelo que a baixa qualidade de uma tradução não pode recair apenas na pessoa do tradutor. Alguns dos maiores problemas ocorrem a um nível técnico: localização inadequada do diálogo original, escolha infeliz do tipo de letra, fraca legibilidade, apresentação fraca do ecrã, entre outros.

O facto de as legendas contaminarem a fotografia e distraírem a atenção do espectador da imagem é apontado como uma desvantagem pois, segundo autores como Myers (1973:58, *cit.* Diaz Cintas, 2003:62) “one can only come to the conclusion that subtitling is adequate only for those who have mastered speed-reading or those who are only interested in looking at pretty shots”. Apesar de concordar com esta afirmação, Diaz Cintas (*ibid.*:62) sublinha que quanto mais familiarizado estiver o espectador com a modalidade da legendagem “más cómodo se sentirá y más disfrutará de la misma.” Este autor salienta o facto de não ser possível utilizar este tipo de modalidade com públicos muito jovens, ou seja, com crianças muito pequenas que ainda não sabem ler e não conseguem seguir as legendas; daí que para este público infantil a dobragem seja a mais adequada (Diaz Cintas, 2003).

Uma das desvantagens apontadas à legendagem é a perda de informação, devido à natureza deste tipo de tradução. Hatim e Mason (2000:430-445) referem quatro tipos de contingências, nomeadamente, certos aspectos do discurso (dialecto, entoação, entre outros) que se perdem no texto escrito; restrição quanto ao espaço disponível (normalmente 33 espaços por linha, 2 linhas no ecrã) e quanto ao ritmo do diálogo da banda sonora, as legendas permanecem no ecrã por um período de 6 a 7 segundos; redução do texto fonte, pois o significado tem de ser transferido de forma mais resumida, resultando numa versão mais concisa da língua de chegada; por último, fazer corresponder a legenda com o que é efectivamente visionado no ecrã.

Aquilo que se poderá perder ou omitir nas legendas será compensado através da parte visual e acústica do original, isto é, o texto multi-semiótico. Van de Poel e

d'Ydewalle (1997:260), ainda acerca da legendagem referem que “it is particularly informative because it supplies the viewer with the following three different channels of information: the pictorial information, the original sound track and the translation of the text in the subtitles”.

Díaz Cintas (2003:52) aponta para certos aspectos a ter em conta em relação à adopção da legendagem ou da dobragem, dizendo que:

la coexistencia de ambas modalidades aun en países y sociedades donde se creía que las costumbres estaban ya tan enraizadas que cualquier tipo de cambio era poco probable. Países tradicionalmente dobladores, como Alemania, España y Francia, donde el doblaje ha sido la modalidad reina, empiezan a subtítular mucho más, tanto para las salas de cine como para programas en DVD.

Ainda de acordo com este autor (*ibid.*:54), a modalidade que mais se tem desenvolvido nos últimos anos é a legendagem pois as vantagens que apresenta são muitas, podendo destacar-se duas mais importantes, sendo que “es el método más rápido y el más económico de implementar. Además, se puede emplear en la traducción de todos los productos audiovisuales: películas, noticias, entrevistas, series, etc.”.

Díaz Cintas (*ibid.*:64) acrescenta que outra das grandes vantagens da legendagem é o facto de poderem ser implementadas em qualquer tipo de programa audiovisual, sendo que a dobragem está restringida a filmes e séries. Também, numa perspectiva social, a legendagem permite uma maior acessibilidade a programas audiovisuais para as pessoas surdas e/ou com défice auditivo. Com a legendagem “la audiencia recibe el producto original en su integridad, junto con el nuevo material discursivo que acompaña a los diálogos originales”.

O valor didáctico da legendagem não se resume à aprendizagem de uma língua estrangeira; num outro nível social, as legendas não ajudam apenas a compreender os

diálogos de uma língua que se desconhece, umas vezes mais outras vezes menos, mas ajudam também a aperfeiçoar o conhecimento da língua materna do espectador.

As iniciativas financiadas pela União Europeia, como os Programas de Intercâmbio Erasmus, Língua e Sócrates funcionam como ferramentas didáticas de valor incalculável.

Não existem legendas perfeitas. Segundo Neves (2008, *Powerpoint de aulas*), estas devem ser vistas como ferramentas de ligação entre culturas. As legendas, nas palavras desta académica

reconhecem a sua intromissão e submetem-se ao texto audiovisual, cumprem as normas técnicas que se lhe impõem de forma a garantir uma óptima legibilidade, valorizam-se como parte integrante de um todo e fazem-se assinar por técnicos competentes e sensíveis. Acima de tudo, as legendas assumem-se como interpretação escrita, pois o seu objectivo é comunicar.

Segundo autores como Gambier (1994), parece existir uma correlação entre tolerância para com outras culturas e aceitação da legendagem, o que leva este autor (*ibid.*:282-283, cit. Diaz Cintas, 2003:65) a afirmar que esta “co-presence of two codes and two languages will hopefully make us more tolerant towards multilingualism, if not multiculturalism”.

4.5. A Legendagem como impulsionadora de uma aprendizagem incidental

Perspectivando o futuro, o presente mostra que é necessário adaptar o método de ensino/aprendizagem das línguas num espaço cada vez mais globalizante, numa sociedade caracteristicamente mais heterogénea e globalizada, devido à ampliação do seu espaço geográfico e cultural.

Krashen (1996:55-57) defende que a aquisição de uma língua depende da exposição que o aprendiz tem a essa língua em termos de contexto autêntico, de forma comunicativa; isto acontece através da televisão ou do cinema. Este autor também afirma que este *comprehensible input* não é suficiente e sugere que é necessário que exista um filtro afectivo, ou seja, o receptor não se sente “obrigado” a perceber, fá-lo quase automaticamente, ocorrendo a recepção autêntica do original em Língua Estrangeira, por meio das legendas em programas estrangeiros. Desta forma, o receptor imerge na própria língua e cultura que está a receber. Ocorre, então, o fenómeno denominado aprendizagem incidental por Krashen e Terrell (1983) em que a aprendizagem da LE está intimamente relacionada com a disposição mental para aprender, sem que este objectivo esteja propriamente predefinido no receptor.

Chomsky (1965:58) referiu que as crianças já nascem com um LAD – *Language Acquisition Device* – um mecanismo cerebral que lhes permite apreender, de forma correcta e rápida, a estrutura e as regras gramaticais da sua própria língua materna. Nesse caso, não existe aprendizagem, o que ocorre é uma espécie de “*apreensão*”.

Pesquisas posteriores mostram que as crianças nascem com um “*Multilingual Acquisition Device*”, que lhes permite “apreender” outras línguas se expostas a elas (Crystal, 2002:8). Já Kecskes e Papp (2000:38) referem que o mecanismo que torna as crianças pluricompetentes no que respeita à aquisição e aprendizagem de novas línguas é o CUCB – *Common Underlying Conceptual Base*.

Daniel Modard (2000: Abstract) apresenta razões que justificam o ensino precoce de línguas, nomeadamente, uma exposição mais longa aos conteúdos linguísticos, à plasticidade dos órgãos fonatórios, à ausência de inibição e de fenómenos de bloqueio. Este autor defende que a aprendizagem, na primeira infância, é facilitada devido a uma melhor percepção dos fonemas antes dos 6/7 anos, devido ao crescimento cerebral que ocorre até aos 6 anos e ao declínio dos processos de imitação que acontece a partir dos 8 anos.

Será pertinente mencionar ainda a teoria dos Estilos de Aprendizagem desenvolvido por Kolb (1984:141), particularmente no que ele refere como sendo o primeiro estágio, o da aquisição – desde o nascimento até à adolescência – onde ocorrem e se desenvolvem as capacidades básicas e as estruturas cognitivas.

A imersão das crianças e dos jovens numa segunda ou terceira língua, de forma natural, através, por exemplo, da exposição à legendagem ou a materiais áudio como as canções, leva a uma aprendizagem intuitiva da língua, fazendo com que os jovens se tornem, simultaneamente, mais capazes no desempenho da sua língua materna através do exercício da comparação e contraste com outras línguas.

A exposição de crianças a material audiovisual autêntico representa a exposição a uma cultura e valores distintos dos seus. Esta exposição cultural é a base de novos valores culturais e mesmo linguísticos. Para além deste contacto com a outra língua-cultura, a legendagem permite desenvolver uma consciência linguística nas crianças e jovens quando expostas diariamente a este tipo de tradução nos meios audiovisuais. A revolução tecnológica, com o advento da Internet e da era digital (DVD) são aliados nesta causa, no surgimento de uma noção alargada de diversidade linguística.

O campo da tradução audiovisual/legendagem como meio de aprendizagem de uma língua está praticamente por explorar em Portugal. Temos valiosos aportes como o estudo de Veiga (2002) no que diz respeito à prática da leitura através da legendagem, de Neves (2005) no estudo da legendagem para surdos e receptores com défice auditivo e Bravo (2008) numa abordagem sobre o uso da tradução audiovisual em contexto de educação formal.

Gambier (2003:184) reflecte sobre a importância da legendagem como instrumento de aprendizagem realçando a situação europeia. Diz:

in terms of language learning and reading skills, the relevance of subtitling is barely recognized and has hardly been researched even though some Television Channels – BBC1, BBC2, World (UK), TV4, TV5 and F3 (France), STV4 (Sweden) – have emphasized the role of intralingual subtitles in enhancing reading skills and language development: some communities have to watch and “read” television because more than 80% of their prime time programs are subtitled (in Finland, for example).

Actualmente, na Finlândia, os dois canais públicos de televisão emitem mais de 2 milhões de legendas por ano. A quantidade de texto representa, mais ou menos, 120 romances de 300 páginas cada. Segundo este autor (*ibidem*), o Barómetro Europeu levou a cabo uma pesquisa de mercado entre Novembro e Dezembro de 2005; a pesquisa mostra que o uso de legendas pode encorajar e facilitar a aprendizagem de línguas. No entanto, apenas 10% dos cidadãos europeus afirmaram terem recorrido ao visionamento de filmes na versão original como meio de aprendizagem de línguas. A maioria dos Europeus, cerca de 56%, prefere ver filmes e programas estrangeiros dobrados do que ouvir a língua original na banda sonora e ler as legendas.

Em 2006, Gambier volta a reforçar: “these figures are not given here to restart the long-running debate subtitling vs dubbing, but to emphasize the need for more evidence on the use and usefulness of the different modalities of AVT” (in Gerzymisch-Arbogast, 2006:95).

Gambier (*ibid.*:96) afirma que a visualização programas e filmes com legendas interlinguísticas e intralinguísticas ajuda não só a manter e a reforçar a capacidade de leitura do espectador, mas também a aprender línguas estrangeiras, através da assimilação de sons, expressões ou pronúncia. Refere:

I am sure certain TV broadcasters and film distributors would pay more attention to subtitling and the working conditions of the subtitlers. The same applies if we could prove the possible role of subtitles in language acquisition by the deaf and hard of hearing.

As legendas fechadas ou teletexto, segundo Vanderplank (1988, 1990, 1993a, 1993b, 1997) e Neuman e Koskinen (1992), são um contributo valioso na aprendizagem de línguas devido ao texto escrito que é semelhante ao discurso oral que é produzido. Tal noção é reforçada por Neves (2005) ao referir repetidamente que as legendas ditas “para surdos” são particularmente úteis para quem está a aprender uma língua, leia-se, crianças e imigrantes, entre outros.

Os primeiros estudos levados a cabo nesta área, para estabelecer uma relação entre as legendas de televisão e a aprendizagem de uma LE foram relatados por Price, da

Universidade de Harvard em 1983. O seu estudo estabeleceu uma correlação positiva entre a visualização das legendas e uma crescente compreensão linguística da informação legendada e percebida. Esta autora (*ibid.*:1-8) chegou à conclusão que os estudantes expostos às legendas conseguiam “acquire more of the cultural script” do que os falantes nativos de Língua Inglesa. Os investigadores Lambert e Holobow (1984:1-11) demonstraram o que pode acontecer quando um grupo de crianças, entre os 10 e 11 anos, são sujeitos a um programa de imersão de aprendizagem da língua francesa, ensinado exclusivamente em francês; as crianças tornam-se bilingues pois adquirem a língua francesa quase tão naturalmente quanto a sua Língua Materna, ao serem expostas diariamente ao áudio na LE e às legendas na LM.

Garza (1991) estudou a influência das legendas como um material didático-pedagógico e chegou à conclusão que as legendas “bridge the gap between the learner’s competence in reading and listening” (*ibid.*:239).

Vários estudos demonstraram ainda os efeitos da legendagem na capacidade de retenção de vocabulário em contexto adequado bem como a competência comunicativa em tarefas específicas orais e escritas (*cf.* Vanderplank, 1988:276; Garza, 1991:245; Neuman & Koskinen, 1992:102; Baltova, 1999:38).

A maior crítica ao uso pedagógico de legendas, advém, no entanto, da percepção que prejudicam as capacidades de recepção; contudo, e em aparente contradição, as legendas podem contribuir para melhorar as capacidades de recepção e compreensão. Uma ideia pode tornar-se compreendida apenas através das imagens ou através de organizações orais e escritas, mas “*as legendas provaram ser mais eficazes para a compreensão de pormenores do enredo*” (Chiquito, 1995:219). Em termos de compreensão, as legendas podem ajudar estudantes de diferentes níveis de competência linguística.

Garza (1991:241-242), levou a cabo uma experiência para comparar a capacidade de compreensão entre 70 alunos de nível avançado e intermédio de estudantes de inglês; estes alunos visualizaram 5 vídeos de 2 a 4 minutos de duração, em inglês, com e sem legendas. Os alunos foram testados através de questionários de escolha múltipla, baseados no conteúdo do segmento visualizado, sendo-lhes pedido que identificassem paráfrases e sinónimos na língua de chegada relativos a vocábulos que tinham sido explicitados visualmente no vídeo apresentado. Os resultados revelaram uma melhoria

significativa no desempenho dos alunos quando estes tinham acesso às legendas. Podemos concluir que “as legendas podem facilitar a compreensão do input áudio porque preenchem as lacunas existentes entre as capacidades de compreensão de leitura, que estão normalmente mais desenvolvidas, e as capacidades de audição” (*ibid.*:246). Nunan (1991, 1998:24-25) partilha de uma convicção afim ao afirmar que ao compreenderem a linguagem aural, os receptores integram o que conseguem ouvir com aquilo que sabem do mundo, “através de um trabalho construtivo e interpretativo”.

Vanderplank (1988:272-281) também defende a importância das legendas e o seu valor para o entendimento dos sotaques menos conhecidos. As legendas funcionam como uma fonte de linguagem rica e variada pois são um recurso valioso para aprender, equilibrando o elemento visual e verbal na televisão ou cinema.

Linebarger (2001:288-298) investigou o uso de legendas num grupo de 76 crianças que tinham terminado o correspondente ao 2º ano de escolaridade português, descobriu que estes pequenos aprendentes estavam preparados para reconhecer mais palavras quando viam televisão com legendas. O esforço que faziam para ler parecia ajudar as crianças a concentrarem-se nos elementos mais importantes da história e não em imagens que distraíssem.

D’Ydewalle e Van de Poel (1999:260), por sua vez, fizeram pesquisas acerca do visionamento de programas legendados, com a intenção de descobrir se aumentaria a compreensão e conhecimento do receptor nessa segunda língua. Acreditavam que a informação pictórica também ajuda na compreensão das duas línguas apresentadas. Consideraram haver

superior acquisition of a second language when the input and process of learning are implicit and also that the incidental learning through the use of pictures has been shown to be very effective, and under these conditions retention is extremely high.

No seu estudo, estes autores incluíram crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 8 e os 12, falantes nativos de neerlandês, mas com algum conhecimento de francês na escola. Era mostrado às crianças um filme de 10

minutos em duas versões - neerlandesa e francesa - tanto na banda sonora como nas legendas.

Num estudo conduzido por d'Ydewalle e Van Hensbergen (1989), pesquisou-se sobre os hábitos de leitura de legendas de crianças entre os 6 e os 10 anos. Embora o grau de atenção e concentração não diferisse muito do dos adultos, chegou-se à conclusão que as crianças mais jovens, as de 6 anos, recorriam à legendagem dependendo do filme ou do programa apresentado. Por exemplo, quando visionaram a série Garfield, fizeram-no recorrendo às legendas, mas quando assistiram ao Popeye, não leram as legendas, focalizaram a sua atenção na acção. Isto sugere que a leitura de legendas não é completamente obrigatória em crianças tão jovens, muito embora sejam capazes de as ler.

Num estudo de natureza diferente, Verfaillie e d'Ydewalle (1987) pesquisaram indivíduos que eram surdos desde a nascença; foram apresentadas três formas diferentes de informação: legendas, linguagem gestual e informação de leitura de lábios. Os resultados mostram a grande preferência pelas legendas.

Pavakanun e d'Ydewalle (1992, 1995, 1997) investigaram a aprendizagem incidental de uma LE no contexto do visionamento de programas de televisão legendados. Nas experiências que efectuaram, manipulou-se a língua na banda sonora e nas legendas; ou colocavam a LE ou a LM na Banda Sonora ou então a LE e a LM nas legendas ou não colocavam legendas. A prática *standard* refere-se à presença da LE na banda sonora e as legendas na LM. Quando a LM está na banda sonora e as legendas na LE estamos perante *reversed subtitled (ibidem)*. Participantes adultos visionaram desenhos animados com a duração de cerca de 15 minutos; de imediato foi testada a aquisição de LE. Os resultados demonstram que ocorre aquisição incidental de LE simplesmente através do visionamento de um filme legendado de 15 minutos; por seu lado, a *reversed subtitled* demonstrou uma maior aquisição de LE do que a legendagem *standard*. No entanto, a performance nos testes de sintaxe ou de gramática continuaram relativamente fracos; a aquisição estava limitada ao vocabulário.

No que diz respeito à aquisição de uma primeira língua aplica-se a noção de “período crítico” (Hagège, 1996), sendo que as crianças que não tenham começado a aquisição de uma língua até aos 12 anos nunca serão bem sucedidas em alcançar uma competência normal da língua, mesmo apoiados com treino intensivo. No que concerne a

aquisição de uma 2ª ou 3ª língua, utiliza-se o conceito de período sensível, que implica que após esse período, a aquisição de uma LE ainda possa ocorrer, até certo ponto, embora não da mesma forma e/ou com as mesmas vantagens do que se ocorrer antes dos 12 anos.

Embora alguns autores, como Ervin-Tripp (1981:327), sejam a favor da aquisição de uma LE na fase adulta devido à sua maior capacidade de planeamento, coordenação e controlo da sua própria aprendizagem, através de um ambiente explícito de aluno/professor, é unânime a noção de que as crianças são mais sensíveis à aquisição de uma LE, num contexto natural de aprendizagem implícita. “It is a common observation that elementary school children learn languages fast from their friends. While their parents struggle with phrase books, they are out on the playground rapidly coming to sound like natives”.

Koolstra e Beentjes (1999) demonstraram que o recurso a programas legendados para ajudar os alunos de 4º e 6º ano a aprenderem palavras inglesas nas escolas primárias holandesas pode funcionar como uma forma incidental de aquisição de vocabulário numa LE. Estes investigadores descobriram que a leitura de legendas em programas de TV por alunos da Escola Primária potencia o seu desenvolvimento e capacidades, nomeadamente o significado de certas palavras no seu contexto, pronúncia e correcção na construção de frases completas, pois o objectivo da legendagem não é ensinar palavras mas antes fazer com que o espectador consiga compreender o significado do que está a ser dito ou escrito, é aprender em contexto. “[...] when used correctly, subtitled television programs, through their unique combination of multisensory presentation of information may add to the variety and effectiveness of educational activities when learning a foreign language” (*ibid.*:59-60). A informação filtrada, juntamente com o esquema mental do receptor leva a que essa informação seja reestruturada, o que leva, por sua vez, à compreensão.

Em contexto nacional, partindo de um estudo em que a banda sonora é em inglês e as legendas em português, Veiga (2002) testou as preferências dos alunos e descobriu que 43% dos estudantes preferiam filmes legendados e apenas 12,8% preferiam dobrados; 36,5% preferem desenhos animados legendados enquanto 2,5% prefere dobrado; 28,6% prefere programas de desporto legendado e 26,6% preferia dobrado. Parece que a banda sonora do original de LE não retira o prazer de ver filmes e desenhos animados, sendo que a legendagem na L1 (língua de partida) não representa uma

interferência nem é vista como factor negativo; esta motivação pode levar à *incidental learning acquisition of FL* (ibid.:161-168).

Académicos como Heiss (2000) vêm a tradução multimédia como instrumento didáctico de grande importância no ensino de LE e culturas, pois os diálogos dos filmes são autênticos, similares a uma situação comunicativa real. Este procedimento já está a ser adaptado em Forlì, na Itália, com o 3º e 4º ano. Também neste âmbito de aprendizagem de línguas, estrangeira ou materna, Neves (2005:56) refere que no processo de aprender a legendar, os alunos que frequentaram o curso de legendagem tornaram-se mais aptos na Língua de Partida (inglês) e na sua Língua Materna (português), sendo que o treino da legendagem aumentou a consciência dos estudantes em relação à língua, através da análise de textos audiovisuais, guiões e tradução e edição de legendas.

A questão da aquisição de uma LE ou até mesmo da consciencialização da sua LM, por parte do público infanto-juvenil através do visionamento de programas de televisão legendados é uma questão pertinente. Os estudos aqui descritos sustentam o valor da modalidade da tradução audiovisual/legendagem como ferramenta didáctica de importância relevante no campo da aprendizagem de línguas. As metodologias descritas anteriormente apontam para o desenvolvimento efectivo da inteligibilidade linguística dos aprendentes quer na LE quer na LM.

CAPÍTULO 5. ESTUDO DE CASO

5.1. Objectivos

Aprendi mais inglês com as séries que vi na RTP do que nas aulas de inglês, até aprendi coisas que só saberia usar no contexto em que as vi, o caso das palavras “*objection*” e “*sustained*” repetido mil vezes nas séries sobre advogados e tribunais.

Teresa Paixão (*Entrevista, Apêndice 2*).

Investigações desenvolvidas nas últimas décadas e em diferentes países sobre a tradução audiovisual (legendagem e dobragem) coincidem em considerar que as experiências televisivas das crianças contribuem para tornar a televisão num meio facilitador e promotor da aprendizagem. Tendo em conta estas premissas, centrámos o nosso estudo de caso na análise da percepção que as crianças têm dos programas que vêem na televisão, em particular dos filmes/desenhos animados que lhes são dirigidos. Pensamos ser útil estudar o fenómeno da TAV do ponto de vista do público-alvo deste estudo, o público infanto-juvenil.

A nossa pesquisa não pretende ser exaustiva, mas antes perspectivar os hábitos de visionamento de programas televisivos, legendados ou dobrados, e de que forma influenciam os níveis de conhecimento das línguas (estrangeira e materna) das crianças dos 8 aos 11 anos de idade. Este estudo pretende averiguar de que forma se posicionam estas crianças no mundo audiovisual, mais especificamente, como encaram as opções de tradução audiovisual e como reagem aos conteúdos dobrados ou legendados.

Mais ainda e face ao estudo em causa foi delineado o seguinte objectivo específico: estudar os níveis de conhecimento nas Línguas Materna e Estrangeira e a sua relação com os hábitos de visionamento de programas (dobrados vs legendados).

5.2. Hipóteses

Para além de, com este estudo, se descrever os hábitos de visionamento das crianças portuguesas, dos objectivos preconizados e da análise da literatura formulamos as seguintes hipóteses:

H1: As crianças portuguesas não escolhem a programação que visionam em função do tipo de tradução (dobragem/legendagem), sendo que as práticas televisivas da audiência infanto-juvenil se orientam pelas tendências de programação.

H2: O visionamento com legendas ajuda a compreensão de programas infantis.

H3: As crianças com hábitos de visionamento de programas legendados apresentam níveis de conhecimento a língua materna e a língua estrangeira superiores às crianças com hábitos de visionamento de programas dobrados.

5.3. Amostra dos inquiridos

O estudo incide sobre uma amostra da população infanto-juvenil, repartida por dois contextos distintos (aqueles que visionam programas dobrados e os que visionam programas legendados). A totalidade da amostra engloba 609 indivíduos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade pertencentes à comunidade escolar da freguesia de Ermesinde, concelho de Valongo, distrito do Porto. Após aplicação do questionário, procedeu-se à divisão dos sujeitos em dois grupos de estudo: (i) o primeiro grupo constituído por 366 crianças, 134 do sexo masculino e 232 do sexo feminino que têm como hábito o visionamento de desenhos animados/séries dobrados, denominado de Grupo Dobragem (GD), (ii) o segundo grupo constituído por 243 crianças, 191 do sexo masculino e 52 do sexo feminino que têm como hábito o

visionamento de desenhos animados/séries legendados, denominado de Grupo Legendagem (GL). As médias de idade, respectivamente quantificadas para os dois grupos de trabalho estão descritas no quadro 1 (apêndice 4).

5.3.1. Materiais/Instrumentos

Para a recolha de dados recorreu-se a um questionário elaborado especificamente para o efeito. O questionário era composto por duas partes: uma preenchida pelas crianças e outra pelos professores. O anonimato era garantido, salvaguardando todos os intervenientes, professores e crianças, daí a amostra ser referente a crianças da freguesia de Ermesinde, concelho de Valongo, distrito do Porto, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

A primeira parte do questionário pretendia aferir os hábitos de visionamento das crianças relativamente a programas estrangeiros dobrados ou legendados em LM. A segunda parte do questionário pretendia demonstrar os níveis de conhecimento das crianças a LM e a LE. Para efeitos estatísticos atribuímos uma escala numérica, de 1 a 5, para classificação de níveis de conhecimento na LM e na LE.

Este corpus foi recolhido para permitir uma análise contrastiva que verificasse, através dos resultados dos questionários, a articulação dos hábitos de visionamento e dos níveis de conhecimento a língua materna e a língua estrangeira das crianças, numa faixa etária compreendida entre os 8 e os 11 anos.

5.3.2. Procedimentos estatísticos

Depois da recolha de dados, procedemos à organização do tratamento estatístico, utilizando os programas estatísticos Excel 1997, Word 1997 e SPSS 17.0 para Windows.

Na análise descritiva das variáveis observadas verificamos a média, o desvio padrão e a amplitude. Procedeu-se ao estudo das diferentes distribuições de valores e da eventual presença de *outliers*; excluíram-se 4 crianças de 12 anos por representarem um desvio da amostra; da amostra inicial de 613 crianças, ficámos com 609 crianças.

Pela análise inferencial procedemos à comparação das variáveis em função do contexto (dobrado ou legendado), sexo e hábitos de visionamento (HV) e níveis de conhecimento (NC) nas línguas materna (LM) e estrangeira (LE), utilizando o t- teste de medidas independentes.

O nível de significância mínimo para rejeição da hipótese nula em todos os testes estatísticos foi fixado em 0.05.

5.3.3. Apresentação dos Resultados

A apresentação e discussão dos resultados advêm dos objectivos estabelecidos para o estudo. Este capítulo será repartido em diversos itens: Estatística Descritiva; Comparações dos hábitos de visionamento (HV) e níveis de conhecimento (NC) nas línguas materna (LM) e estrangeira (LE) e Expressão Diferencial dos HV/NC da LM e da LE em cada intervalo de idade.

5.4. Estatística Descritiva

No quadro 2 (apêndice 4) encontram-se descritas as médias, o desvio-padrão e a amplitude de variação para todas as variáveis na amostra total e nos dois grupos estudados (dobrado/legendado).

5.4.1. Pergunta 1

“Estás habituado(a) a ver desenhos animados ou séries, na televisão, em Língua Estrangeira?” (Sim =1; Não =2)

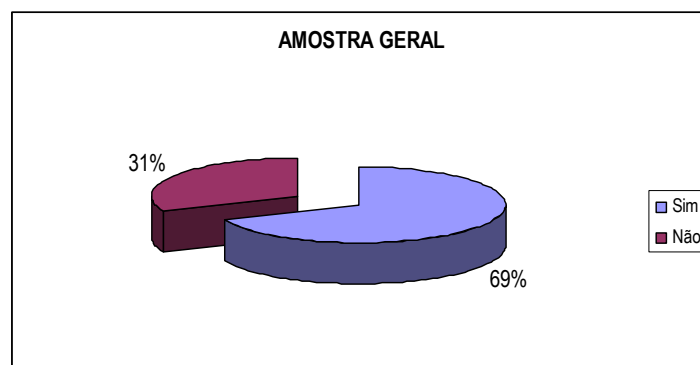


Gráfico 1: Amostra Geral (% de crianças que estão habituadas a ver F/DA na televisão em LE)

A análise do gráfico 1 demonstra que 69% da nossa amostra total, correspondente a 417 crianças, afirmam estar habituadas a ver filmes/desenhos animados (F/DA) em língua estrangeira (LE) na televisão enquanto que as outras 190 crianças (31%) respondem que não habituadas a ver este tipo de programas em televisão.

Em termos particulares e após análise dos gráficos 2 e 3 verificamos que ambos os grupos sugerem estar habituados a ver desenhos animados ou séries na televisão em Língua Estrangeira, sendo no entanto de realçar que essa evidência surge mais explícita no grupo legendado com 198 crianças a responderem *Sim* (81,8%) enquanto apenas 44 crianças responderam *Não* (18,2%). No grupo dobrado, 219 crianças (60,0%) afirmam estar habituadas a visionar desenhos animados ou séries na televisão em Língua Estrangeira, enquanto 146 crianças (40,0%) respondem negativamente a esta questão.

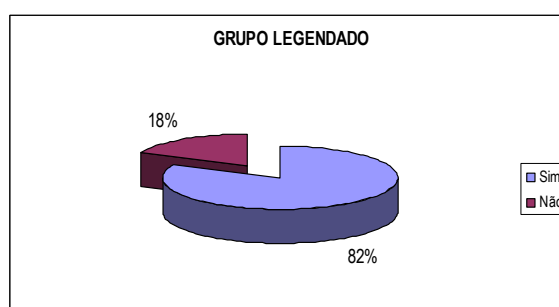
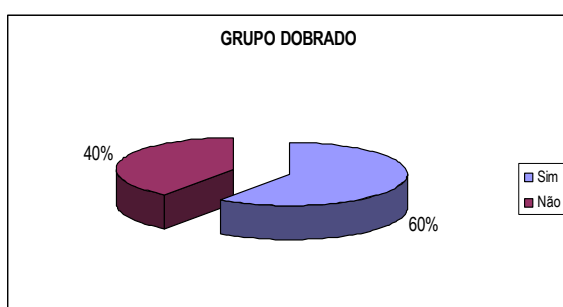


Gráfico 2: Grupo Dobrado

Gráfico 3: Grupo Legendado

(% de crianças que estão habituadas a ver F/DA em LE)

5.4.2. Pergunta 3

“Achas que um filme/desenhos animados com legendas perturba ou ajuda o visionamento?” (Perturba =1 Ajuda=2)

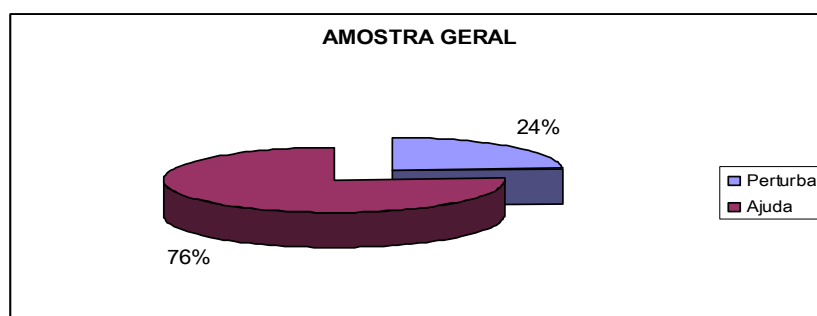


Gráfico 4: Amostra Geral (Opinião das crianças relativamente à questão: *“Achas que um filme/desenhos animados com legendas perturba ou ajuda o visionamento?”*)

Pela análise do gráfico 4 depreende-se que 76% da nossa amostra total, correspondente a 462 crianças afirmam que as legendas ajudam o visionamento de F/DA em LE na televisão, enquanto que as outras 147 crianças (24%) respondem que perturba.

Em termos particulares e após análise dos gráficos 5 e 6, os resultados expressam que as crianças da nossa amostra têm tendência a afirmar que as legendas nos Filmes/Desenhos Animados ajudam o visionamento. Das 366 crianças inquiridas pertencentes ao GD, 263 (71,9%) referem que as legendas ajudam o visionamento enquanto as restantes 103 crianças (28,1%) indicam que perturba. Esta mesma tendência

comportamental verifica-se para o GL com os seguintes resultados: 199 crianças (81,9%) a responderem positivamente e 44 crianças (18,1%) a afirmarem que perturba.

Existe uma correlação desta resposta com a idade das crianças inquiridas; quanto mais velhas são as crianças, mais motivadas estão para o visionamento de programação televisiva infantil legendada (cf. 5.5.9). As crianças reagem positivamente à legendagem de programas televisivos, sendo possível afirmar que a visualização de programas legendados afecta positivamente as capacidades de leitura /audição das crianças e jovens.

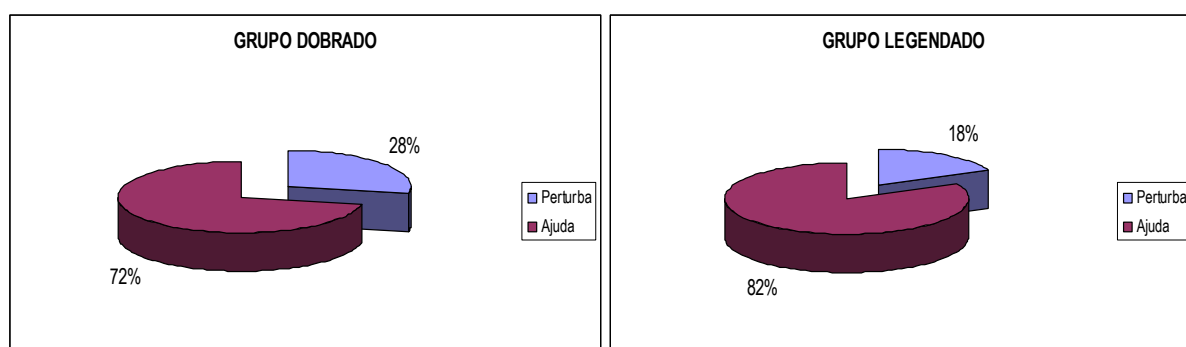


Gráfico 5: Grupo Dobrado

Gráfico 6: Grupo Legendado

(Opinião das crianças relativamente à questão: “*Achas que um filme/desenhos animados com legendas perturba ou ajuda o visionamento?*”)

5.4.3. Pergunta 4

“*Achas que as legendas ajudam a compreender melhor os Filmes/Desenhos Animados?*”
(Sim = 1; Não = 2; Talvez = 3)

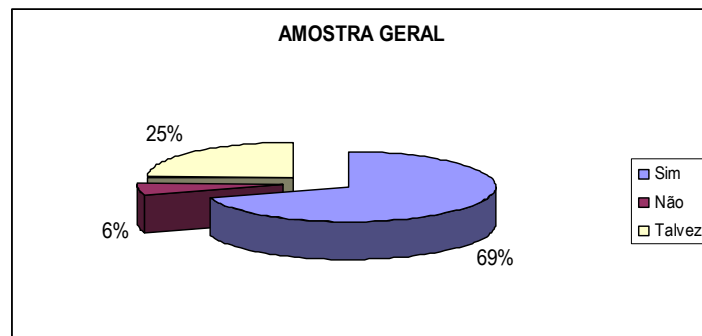


Gráfico 7: Amostra Geral (Opinião das crianças relativamente à questão: “*Achas que as legendas ajudam a compreender melhor os filmes/desenhos animados?*”)

Pela análise do gráfico 7 depreende-se que 69% da nossa amostra total, correspondente a 364 crianças afirmam que as legendas ajudam a compreender melhor os F/DA em LE na televisão enquanto que as outras 25 crianças (6%) respondem que não ajuda; 150 crianças (25%) optaram por responder que as legendas talvez ajudem na compreensão de filmes/desenhos animados.

Das 366 crianças inquiridas, pertencentes ao GD, 247 (67,5%) responderam com o *sim*, indicando que as legendas ajudam a compreender melhor os filmes/desenhos animados; 27 crianças (7,4%) referem que as legendas não ajudam na compreensão. Esta aparente contradição poderá ser explicada pela forma como as crianças recebem a televisão. As crianças vêem frequentemente a programação que lhes é destinada e que é, essencialmente dobrada, mas vêem também, e com muita assiduidade, a programação familiar ou destinada a audiências. Este tipo de programação para públicos mais adultos recorre à legendagem como principal modalidade de tradução audiovisual.

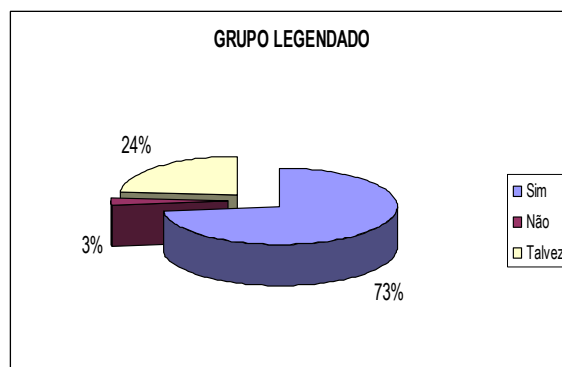
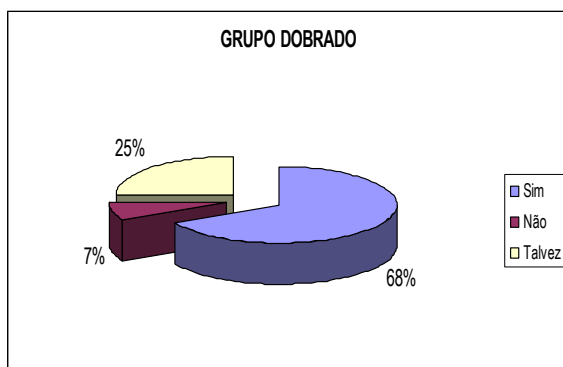


Gráfico 8: Grupo Dobrado

Gráfico 9: Grupo Legendado

(Opinião das crianças relativamente à questão: “*Achas que as legendas ajudam a compreender melhor os filmes/desenhos animados?*”)

Cerca de 92 crianças da nossa amostra escolheram o *talvez* (25,1%). Verificamos uma tendência comportamental diferente no GL; 177 crianças responderam afirmativamente (72,8%), indicando que as legendas ajudam na compreensão de filmes/desenhos animados, 8 crianças (3,3%) afirma que as legendas não ajudam na compreensão e 58 crianças (23,9%) inclina-se para o *talvez* relativamente à ajuda das legendas na compreensão de filmes/desenhos animados.

É legítimo afirmar que a legendagem tem sido negligenciada como meio privilegiado que é, no que respeita não só à aprendizagem de uma LE, mas também como a aprendizagem da LM, como “mecanismo” que prepara o cérebro para outras aprendizagens, num público infanto-juvenil e num contexto de aprendizagem informal.

5.4.4. Pergunta 5

“*Achas que com as legendas aprendes mais vocabulário em Língua Estrangeira?*”

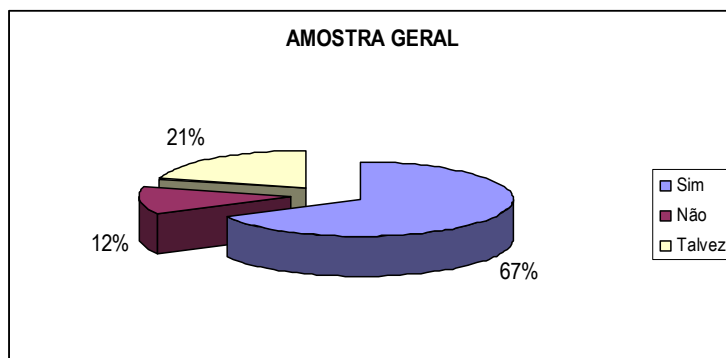


Gráfico 10: Amostra Geral

(Opinião das crianças relativamente à questão: “*Achas que com as legendas aprendes mais vocabulário em Língua Estrangeira?*”)

Pela análise do gráfico 10 verifica-se que 67% da nossa amostra total, correspondente a 409 crianças afirmam que com as legendas aprendem mais vocabulário em LE, enquanto que as outras 73 crianças (12%) respondem que não aprendem mais vocabulário com as legendas; o valor percentual correspondente ao *talvez* é 21%, representando 127 crianças inquiridas.

Das 366 crianças do GD, 233 (63,7%) responderam afirmativamente à questão, enquanto que 46 crianças (12,6%) escolheram a resposta negativa; 87 crianças (23,8%) indicaram não ter a certeza se com as legendas aprendem mais vocabulário em LE. Das 243 crianças pertencentes ao GL, 176 (72,4%) indica que acha que aprende mais vocabulário em LE através das legendas, 27 (11,1%) das crianças inquiridas neste grupo responde negativamente a esta questão e 40 crianças (16,5%) revela tendência para o talvez.

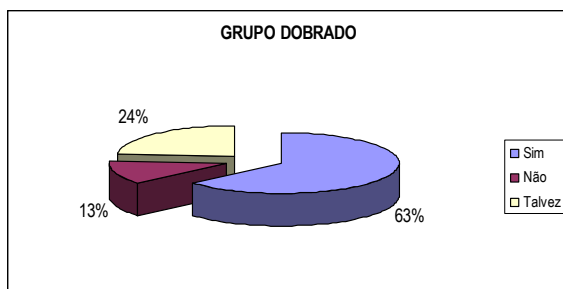


Gráfico 11: Grupo Dobrado

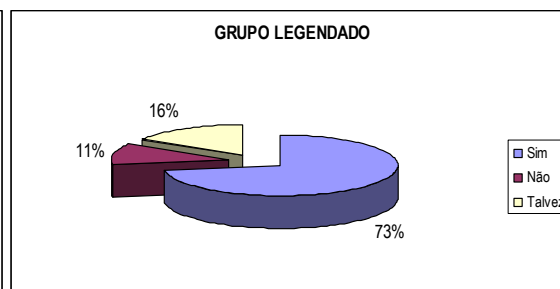


Gráfico 12: Grupo Legendado

(Opinião das crianças relativamente à questão: “*Achas que com as legendas aprendes mais vocabulário em Língua Estrangeira?*”)

5.4.5. Pergunta 6

“Numa escala de 1 a 5, indique o nível de conhecimento (NC) de língua materna (LM) desta criança.”

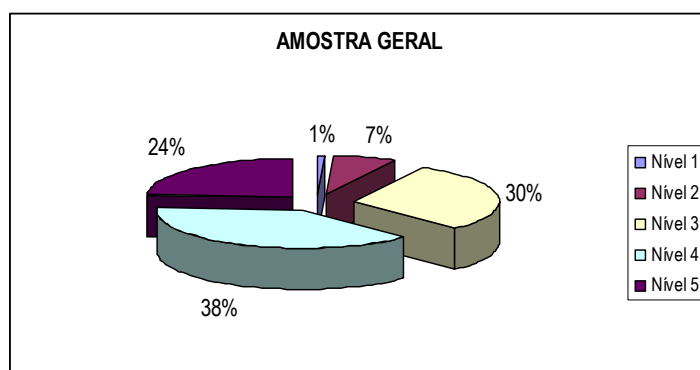


Gráfico 13: Amostra Geral (Níveis de Conhecimentos das crianças a Língua Materna)

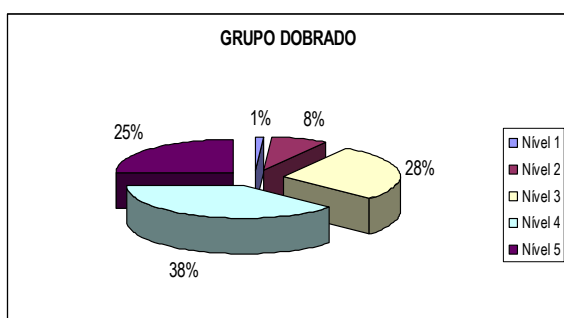


Gráfico 14: Grupo Dobrado

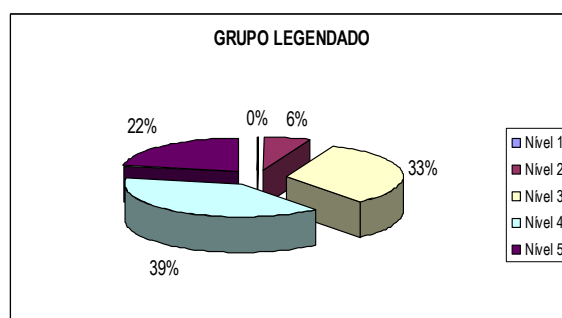


Gráfico 15: Grupo Legendado

(Níveis de Conhecimentos das crianças a Língua Materna)

Nesta questão sobre os níveis de conhecimento (NC) da língua materna (LM), a ser respondida pelo Professor da disciplina, as 365 crianças do grupo dobragem (GD) revelam os seguintes resultados: 4 níveis 1 (1,1%), 28 níveis 2 (7,7%), 103 níveis 3 (28,2%), 138 níveis 4 (37,8%) e 92 níveis 5 (25,2%). O grupo legendagem (GL), por sua

vez, engloba 242 crianças e apresenta os seguintes valores: 1 nível 1 (0,4%), 15 níveis 2 (6,2%), 79 níveis 3 (32,6%), 93 níveis 4 (38,4%) e 54 níveis 5 (22,3%).

5.4.6. Pergunta 7

“Numa escala de 1 a 5, indique o nível de conhecimento (NC) de língua estrangeira (LE) desta criança.”

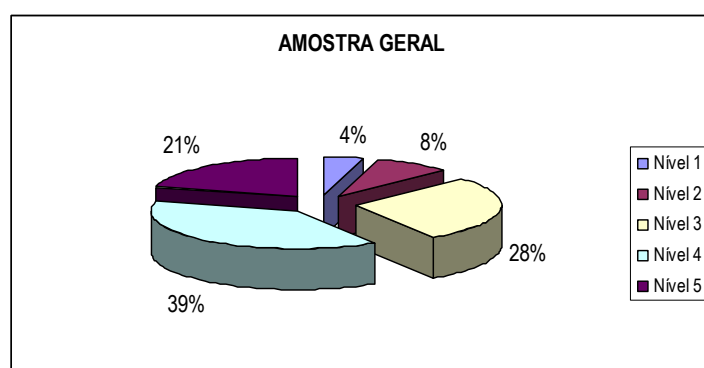


Gráfico 16: Amostra Geral (Níveis de Conhecimentos das crianças a Língua Estrangeira)

Nesta questão sobre os níveis de conhecimento (NC) da língua estrangeira (LE), a ser respondida pelo Professor da disciplina, o grupo dobragem (GD) apresenta os seguintes resultados, depois de avaliadas 309 crianças: 15 com nível 1 (4,9%), 28 com nível 2 (9,1%), 82 com nível 3 (26,5%), 124 com nível 4 (40,1%) e 60 com nível 5 (19,4%). O grupo legendagem (GL), engloba 186 crianças e apresenta os seguintes valores: 7 com nível 1 (3,8%), 13 com nível 2 (7,0%), 59 com nível 3 (31,7%), 62 com nível 4 (33,3%) e 45 com nível 5 (24,2%).

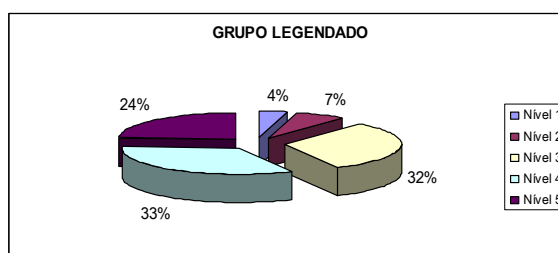
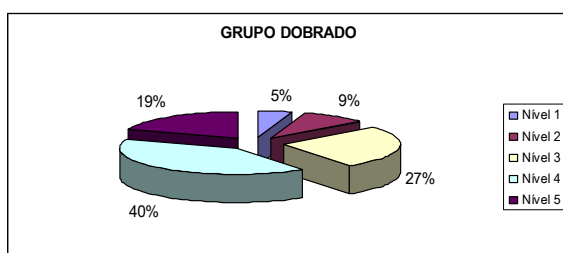


Gráfico 14: Grupo Dobrado

Gráfico 15: Grupo Legendado

(Níveis de Conhecimentos das crianças a Língua Estrangeira)

5.4.7. Comparação dos hábitos de visionamento (HV) e níveis de conhecimento (NC) das LM e LE nos dois grupos estudados (Dobragem/ Legendagem).

Pela observação do quadro 3 (apêndice 4) podemos analisar parcialmente cada variável em cada contexto. Comparando os dois contextos (dobrado e legendado) verificamos que há diferenças estatisticamente significativas nos hábitos de visionamento (HV), nomeadamente na Pergunta 1- *Estás habituado(a) a ver desenhos animados ou séries, na televisão, em Língua Estrangeira?* ($p= 0.000$); Pergunta 3 - *Achas que um filme/desenhos animados com legendas perturba ou ajuda o visionamento?* ($p= 0.000$) e Pergunta 5 - *Achas que com as legendas aprendes mais vocabulário em Língua Estrangeira?* ($p= 0.000$).

A análise ao quadro 3 (Apêndice 4) mostra que no que concerne os hábitos de visionamento (HV) podemos verificar que as crianças de ambos os grupos apresentam tendências de resposta semelhantes às variáveis estudadas. No entanto, constatamos que as crianças do grupo legendagem (GL) parecem estar mais habituadas a ver filmes e desenhos animados (F/DA) quando comparadas com as crianças do grupo dobrado (GD) e ainda que as crianças do GL sejam de opinião que os F/DA com legendas ajudam o seu visionamento quando comparadas com as crianças do GD, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($p=0.000$). Verificamos ainda que as crianças do GL são de opinião que as legendas ajudam à aprendizagem de mais vocabulário em LE comparativamente às crianças do GD ($p=0.000$).

No que diz respeito aos NC das LM/LE podemos depreender, através da análise do quadro, que relativamente à LM o GD apresenta níveis superiores quando comparados com o GL, ao contrário da comparação relativa à LE. Assim, na LE são as crianças do GL

que apresentam níveis superiores comparativamente às crianças do GD. No entanto, estas diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

Começaremos por analisar os resultados do sexo masculino ao nível de cada variável dos hábitos de visionamento (HV) e níveis de conhecimento (NC) da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE), pela comparação distintiva entre os grupos estudados (Grupo Dobragem e Grupo Legendagem). Posteriormente faremos o mesmo para o sexo feminino. (*cf.* quadro 4 e 5, respectivamente. *Apêndice 4*).

Os rapazes do GL apresentam diferenças estatisticamente significativas relativamente aos rapazes do GD nas variáveis de HV: P1 ($p=0.000$) e P3 ($p=0.000$) e ainda no NC da LE ($p=0.028$). No NC da LM os rapazes do GL apresentam valores superiores comparativamente aos rapazes do GL mas sem diferenças estatisticamente significativas.

As raparigas pertencentes ao GL apresentam diferenças estatisticamente significativas relativamente às raparigas do GD nas variáveis de HV: P1 ($p=0.000$), P3 ($p=0.004$) e P5 ($p=0.000$). No NC da LM os rapazes do GL apresentam valores superiores comparativamente aos rapazes do GL mas sem diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente aos NC das LM/LE podemos depreender, através da análise do quadro, que relativamente à LM as raparigas do GD apresentam níveis superiores quando comparadas com as raparigas do GL. Já na LE são as raparigas do GL que apresentam níveis superiores comparativamente às crianças do GD. No entanto estas diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

5.4.8. Comparação dos HV/NC das LM e LE entre os sexos masculino e feminino em cada grupo estudado (Dobrado/ Legendado).

A apresentação dos resultados entre os dois sexos, será exposta distintamente no grupo dobragem (GD) e grupo legendagem (GL), (*cf.* quadros 6 e 7. *Apêndice 4*).

No GD verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na variável P3 dos HV entre o sexo masculino e feminino ($p=0.000$). Assim, relativamente à P3 e apesar da tendência de resposta de ambos os sexos ser semelhante (1.64 e 1.76 para o sexo masculino e feminino respectivamente), depreendemos pela análise do quadro 6 que o sexo feminino considera que os F/DA com legendas ajudam o visionamento comparativamente ao sexo masculino. Já nos NC e relativamente à LE verificamos que o sexo feminino apresenta classificações superiores comparativamente ao sexo masculino sendo esta uma diferença com significado estatístico ($p=0.000$).

Depreendemos que relativamente aos HV (P1 e P3) ambos os sexos consideram: i) estar habituados a ver F/DA em LE e ii) os F/DA com legendas ajuda o seu visionamento. No entanto relativamente à tendência de resposta das P4 e P5, verificamos que o sexo feminino considera que as legendas ajudam a compreender melhor os F/DA e ainda que a aprendizagem de vocabulário em LE seja maior com legendas, ao contrário da tendência demonstrada pelo sexo masculino. No que diz respeito aos NC das LM e LE, notamos que o sexo feminino apresenta classificações superiores comparativamente ao sexo masculino em ambas as Línguas. No entanto, a análise do quadro 7 permite-nos referir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no GL.

5.4.9. Expressão Diferencial dos HV/NC das LM e LE nos dois grupos estudados em cada intervalo de idade

A apresentação dos resultados (*cf. quadro 8. Apêndice 4*) é feita com base na amostra, enquadrada nos dois grupos estudados (dobrado e legendado) referindo-se à

relação entre as variáveis de HV e NC das LM/LE relativamente ao grupos e numa perspectiva longitudinal das idades.

Ao analisar os valores podemos constatar que na idade dos **8 anos**, na P1, existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que o GD não está habituado a ver filmes/desenhos animados (F/DA) em LE e o GL está habituado a ver F/DA em LE (0.00). Relativamente aos valores obtidos na P3, ambos os grupos consideram que visionar F/DA com legendas ajuda o visionamento. A posição do GL é mais representativa desta tendência, sendo esta diferença estatisticamente significativa (0.02). Na expressão diferencial da P4, os resultados obtidos no GD parecem traduzir uma tendência para não considerarem que as legendas ajudam a compreender melhor os F/DA; esta tendência também se verifica no GL, embora não apresente resultados tão expressivos, comparativamente aos do GD. Esta diferença é, contudo, estatisticamente significativa (0.03). A análise da P5, revela que o GD não considera que com as legendas possam aprender mais vocabulário em LE; a tendência do GL vai no mesmo sentido não sendo, contudo, estatisticamente significativa. A análise ao NC da LM não revelou diferenças estatisticamente significativas em ambos os grupos, dobrado e legendado. Esta tendência também se verifica em relação ao GD e ao GL, no NC da LE, não sendo os resultados estatisticamente significativos.

Ao analisar os valores podemos constatar que na idade dos **9 anos**, a análise da P1 revela que ambos os grupos (dobrado e legendado) estão habituados a ver F/DA em LE, embora esta tendência seja mais visível no GL. Estes valores são estatisticamente significativos (0.00). Podemos verificar, na P3, que tanto o GD como o GL consideram que os F/DA com legendas ajudam o visionamento; esta tendência é estatisticamente superior no GL (0.02). Pela análise dos resultados obtidos na P4, constatamos que ambos os grupos, dobrado e legendado, têm tendência a achar que as legendas ajudam a compreender melhor os F/DA. Na análise da P5, o GD continua a achar que com as legendas não aprendem mais vocabulário em LE; o GL revelou uma posição contrária, considerando que com as legendas aprendem mais vocabulário. Esta diferença é estatisticamente significativa (0.01). Em relação aos NC de LM e de LE, o GL apresenta um nível superior tanto a LM como a LE, comparativamente ao GD.

Ao analisar os valores podemos constatar que na idade dos **10 anos**, na avaliação dos resultados da P1, ambos os grupos (dobrado e legendado) estão habituados a ver F/DA em LE, embora o GL apresente valores significativamente superiores. Esta análise revelou diferenças estatisticamente significativas (0.00). A análise da P3 revela diferenças estatisticamente significativas (0.02). Os resultados demonstram que ambos os grupos acham que os F/DA com legendas ajudam o visionamento, embora o GL revele tendência para aproximação ao valor absoluto 2. Podemos verificar, na análise dos resultados da P4 que, tanto o GD como o GL têm tendência a achar que as legendas ajudam a compreender melhor os F/DA. No que diz respeito aos valores apresentados na P5, verificamos que o GD continua a achar que com as legendas não aprendem mais vocabulário em LE; ao invés, o GL considera que, com as legendas, ocorre uma maior aprendizagem de vocabulário. Estes valores são estatisticamente significativos (0.00). O NC de LM apresenta diferenças estatisticamente significativas (0.01); o GL apresenta um nível superior a LM comparativamente ao GD. Os valores relativos ao NC de LE sugerem uma diferença significativa em relação aos dois grupos; o GL apresenta um nível superior a LM comparativamente ao GD. Realçamos que é uma diferença de 3.3 para 3.8.

Ao analisar os valores podemos constatar que na idade dos **11 anos**, em relação à P1, ambos os grupos estão habituados a ver F/DA em LE. Todo o GL está habituado a ver F/DA em LE. Esta diferença é estatisticamente significativa (0.00). Na análise da P3, inferimos que ambos os grupos acham que os F/DA com legendas ajudam o visionamento embora o GL demonstre uma posição mais vincada. Relativamente aos valores apresentados na P4, o GD acha que as legendas ajudam a compreender melhor os F/DA; O GL afirma que as legendas não ajudam a uma melhor compreensão dos F/DA; esta tendência pode ser explicada pela amostra reduzida para este nível etário (apenas 17 crianças, um número bastante inferior quando comparado com as amostras parciais do estudo, que são na ordem das centenas), pelo facto de serem crianças que estão a frequentar pela segunda vez o mesmo ano lectivo. Estes factores influem no significado estatístico. Nos resultados da P5, o GD começa a ter uma posição ambígua acerca desta pergunta (aproximação ao talvez); O GL começa a achar que não se aprende mais vocabulário de LE com as legendas. Em relação ao NC de LM, o GD apresenta um nível superior comparativamente ao GL. Denotamos uma queda na classificação de nível 4 para nível 3. No que diz respeito ao NC de LE, o GL apresenta um nível superior a LM comparativamente ao GD. Constatamos que as classificações do GL decrescem entre os 10 e os 11 anos de idade (de 3.77 para 2.88); ocorre o mesmo no GD (de 3.32 para 1.75).

5.5. Discussão de resultados

Os resultados do nosso estudo parecem confirmar que o material audiovisual legendado tem um impacto positivo na aprendizagem das crianças, tanto nos níveis de conhecimento da língua materna (LM) como da língua estrangeira (LE). Gostaríamos de referir que a autenticidade das informações aqui descritas assenta na pressuposta veracidade das respostas dadas pelas crianças inquiridas.

Retomemos as hipóteses formuladas na secção 5.2 deste trabalho.

H1: As crianças portuguesas não escolhem a programação que visionam em função do tipo de tradução (dobragem/legendagem), sendo que as práticas televisivas da audiência infanto-juvenil se orientam pelas tendências de programação.

Começaríamos por levantar a seguinte questão para tentar confirmar esta hipótese. Por que motivo visionam as crianças mais programas dobrados do que legendados? A explicação parece residir no facto da grande maioria da programação para crianças ser de origem estrangeira no estilo e no conteúdo. O tratamento dado a esta programação que é oferecida aos mais novos é, dentro da Tradução Audiovisual, o da modalidade da dobragem. Sendo que a larga maioria da programação infanto-juvenil, com excepção de uma série ou um outro desenho animado de um canal fechado de televisão, é apresentada ao seu público dobrado, será justo afirmar que os hábitos de visionamento das crianças se orientam, efectivamente, pelas tendências de programação. Também é verdade, como se refere neste estudo, que as crianças estão à mercê da oferta televisiva que as empurra, por questões de horários ou massificação da oferta, para a programação mais adulta, de audiências; esta sim, mais adepta da modalidade da legendagem.

Não podemos deixar de considerar se as próprias crianças sabem a diferença entre um programa dobrado e um programa legendado para que possam, de facto fazer uma escolha consciente. Pensamos que se trata aqui mais do “ver” do que o “gostar” de programas dobrados ou legendados. As crianças vêem o que os programadores projectaram como sendo televisão para a infância, contudo “preferem frequentemente ver as emissões para adultos ou para o público familiar” (Mariet, 1989:86-87).

Não cabe neste estudo a elaboração, urgente, de um quadro de investigação que contemple uma abordagem mais abrangente da dimensão institucional da televisão e as audiências infanto-juvenis. Acreditamos ter levantado pressupostos que não devem ser esquecidos quando se trata de exigir uma programação de qualidade, adequada aos diversos segmentos infantis.

H2: O visionamento com legendas ajuda a compreensão de programas infantis.

Esta hipótese parece confirmar-se como verdadeira, uma vez que o nosso estudo demonstra que cerca de 76% das crianças inquiridas, em ambos os grupos (dobrado e legendado), afirmam que as legendas ajudam o visionamento de programas infantis. Existe uma correlação directa entre o visionamento de programas estrangeiros legendados e a compreensão destes por parte do público infantil. Podemos afirmar que a utilização da legendagem interlinguística, ou seja, o uso de legendas numa língua diferente da do filme/desenho animado original, pode ser particularmente eficaz na aprendizagem de línguas por parte de públicos infanto-juvenis, num ambiente de aprendizagem não-formal. Neste sentido, a televisão oferece uma oportunidade efectiva de ajuda didáctica aos jovens consumidores televisivos, proporcionando-lhes um contacto directo com a língua falada no material audiovisual e as legendas em língua materna.

A compreensão de programas infantis através das legendas torna-se ainda mais eficaz porque combina informação verbal e visual e acústica não-verbal, articulada com o

ambiente cultural e linguístico de origem. Deste modo, a aprendizagem linguística é complementada pela integração de novas culturas e identidades.

A televisão, através da sua programação estrangeira legendada funciona, assim, como um recurso pedagógico não-formal que ajuda os receptores infanto-juvenis a darem os primeiros passos na aprendizagem de uma língua estrangeira através da leitura das legendas. Acresce o facto de haver lugar não somente à compreensão do conteúdo da programação referida mas também uma maior consciencialização e consequente compreensão da língua materna pois o espectador enceta um processo de comparação entre as duas línguas, a língua estrangeira e a língua materna.

H3: As crianças com hábitos de visionamento de programas legendados apresentam níveis de conhecimento a língua materna e a língua estrangeira superiores às crianças com hábitos de visionamento de programas dobrados.

Esta hipótese parece também afirmar-se como verdadeira. O nosso estudo demonstra que as crianças com hábitos de visionamento (HV) de programas legendados (GL) apresentam níveis de conhecimento (NC) percentualmente superiores tanto à língua materna (LM) como à língua estrangeira (LE), comparativamente às crianças do grupo dobragem (GD).

Diversos autores (Harmer, 2001; Garza, 1991; Markham, 1999; Markham & Peter, 2003; Koskinen, 1985) elaboraram estudos que indicam que o uso de legendas e a exposição das crianças às mesmas têm um efeito positivo nos NC tanto à LM como à LE. A exposição de crianças e jovens a conteúdos audiovisuais legendados apresenta vantagens tais como a apreensão de expressões novas que enriquecem o seu vocabulário, melhoria na fala, pois podem concentrar-se na pronúncia e aumento da concentração, uma vez que o facto de ser forçado a ler faz a criança aprender mais.

Inúmeras pesquisas, como as levadas a cabo por Strecht-Ribeiro (1998), comprovam que é possível crianças aprenderem línguas mesmo antes da alfabetização, pois a aprendizagem da LE não atrapalha a aprendizagem da LM, pelo contrário, temos o exemplo das crianças bilingues que desenvolvem as suas habilidades metalinguísticas de

forma bastante evidente. Em termos linguísticos, a aprendizagem de uma LE permite uma percepção crítica da natureza da língua, conduzindo a uma maior consciencialização da funcionalidade tanto da LE como da LM.

H3: Existe uma melhoria significativa dos NC das línguas nas crianças, à medida que vão crescendo, num contexto de visionamento de programas legendados.

O nosso estudo parece confirmar esta hipótese como verdadeira mas apenas parcialmente, indicando que dos 8 aos 9 anos se verificam diferenças estatisticamente significativas (ver quadro 8. *Apêndice 4*). O nível de conhecimento à língua materna e à língua estrangeira tem tendência a melhorar, mas sem resultados expressivos a partir dos 10 anos. No entanto, o grupo legendagem tem um nível de desempenho global ligeiramente superior ao grupo dobragem.

Estudos de académicos como De Bot et al (1986:27) parecem indiciar que esta hipótese se coloca como verdadeira; estes investigadores afirmam que o papel das legendas é fundamental na manutenção de um determinado nível de proficiência numa LE, isto é, existe uma correlação directa entre a manutenção de um determinado nível de competência a uma LE e o contacto que se mantém com essa mesma língua, mesmo que seja de forma incidental.

Van de Poel e d'Ydewalle (2001:273), concluem que existe uma aprendizagem efectiva de linguagem na LE através do visionamento de programas legendados e verifica-se uma tendência para as crianças adquirirem mais vocabulário quando a LE está presente na banda sonora e não nas legendas.

Este estudo encontra limitações na confirmação desta hipótese, pois devido a contingências temporais não foi possível realizar uma análise longitudinal completa para averiguar se a hipótese se confirma como verdadeira; ainda assim, do estudo realizado podemos influir que parece existir uma melhoria nos níveis de conhecimento das crianças na língua estrangeira com a exposição continuada a essa mesma língua. Poder-se-ia dizer que ocorre o fenómeno da imersão da criança num ambiente linguístico e cultural da língua-outra que faz com que tenha lugar a aprendizagem incidental de uma língua estrangeira.

CAPÍTULO 6. CONCLUSÃO

É importante referir que as crianças estão altamente motivadas para ver filmes e desenhos animados (F/DA). Esta motivação intrínseca é especialmente importante para promover e encorajar o sucesso na sua aprendizagem não-formal? Ao verem televisão e ao aprenderem com ela, as crianças estarão a aprender sem que se apercebem disso. Como tal, aprenderão de forma prazenteira e, como refere Harmer 82001:51) “(...) the chances of success will be greatly enhanced if the students come to love the learning process”.

Ficou evidente com este estudo que a televisão, e de modo particular a programação estrangeira com legendagem, são instrumentos de aprendizagens múltiplas, entre as quais se destaca a aprendizagem da(s) língua(s). Tal leva-nos a partilhar da convicção de Vanderplank (1997:15) quando manifesta o potencial didáctico da televisão, objectivando na situação dos professores no Reino Unido. Este autor refere:

television is widely perceived as being an easy and shallow medium, strongly associated with entertainment and distraction. Many teachers and educators have mental sets, which can be described as prejudiced against television. Time spent on watching programs in class time that could be better spent doing other things, so the argument goes.

Apesar de advogarmos o recurso à legendagem como ferramenta privilegiada para a aprendizagem da(s) língua(s), deve existir, no nosso entender, uma política de flexibilidade quanto ao método a adoptar no momento de tornar programas estrangeiros acessíveis a públicos infanto-juvenis: dobragem, legendagem ou *voice-over*, de acordo com as necessidades do público. Dada a complexidade da matéria em apreço, seria importante formular hipóteses específicas sobre a aprendizagem de línguas no contexto da legendagem em materiais audiovisuais e encontrar suporte empírico rigoroso para provar essas hipóteses.

Existem já exemplos de investigação na área dignos de registo e, certamente, inspiradores para novos estudos em novos contextos. A título de exemplo tomemos o projecto Levis – Learning via Subtitles (<http://levis.cti.gr>), um *software* de legendagem desenvolvido pelo European língua 2 project, especificamente criado para ser utilizado no ensino formal das línguas. O principal objectivo deste programa é o desenvolvimento educacional de materiais para um ensino activo de uma LE baseado em legendas para filmes. Envolve elementos culturais através de acontecimentos da vida real, que são simulados. Um simulador de legendas (LvS) foi propositadamente elaborado segundo objectivos educacionais em ensino/aprendizagem de línguas; através desta ferramenta o aprendente é convidado a acrescentar legendas a um filme, trabalhando assim as áreas do ouvir/escrever.

Este programa poderia ser implementado no sistema de ensino das nossas escolas, para impulsionar o ensino das línguas, mesmo através das legendas intralinguísticas. Dito isto, haverá cada vez maiores razões para acreditar no valor didáctico das legendas e haverá também espaço para continuar a acreditar no potencial desta ferramenta, tanto em contextos de aprendizagem formais como informais.

Observando o panorama actual das TAV, uma das principais conclusões que se podem tirar, e na senda de Diaz Cintas (Gerzymisch-Arbogast 2005: 29-30) é que estamos a viver um período caracterizado por um extraordinário dinamismo e uma actividade criativa no mundo da legendagem em geral. Há muitas vantagens para que a legendagem seja o método audiovisual mais rápido e maior no mercado: é o mais rápido, o mais económico e o mais flexível, pois pode ser utilizado para a tradução de quase todos os tipos de programas audiovisuais. O desenvolvimento e os avanços da tecnologia digital, fortalecido pelo culto da imagem, na nossa sociedade, aceleraram as trocas e a circulação de materiais audiovisuais. A legendagem está rapidamente a tornar-se o meio audiovisual na Internet e esta crescente aplicação da legendagem traz consigo a necessidade de uma abordagem igualmente mais vasta e criativa.

Neste sentido estão a surgir novas abordagens ao estudo da legendagem. Académicos como Neves (2005) estão a apresentar novas propostas em legendagem para surdos que estão intrinsecamente ligadas ao potencial oferecido pela tecnologia digital, tais como a incorporação nas legendas de smilies, emoticons e um número limitado de símbolos e ícones dinâmicos.

As convenções de legendagem não estão suficientemente estabelecidas e apenas o tempo dirá que tipo de legendagem surgirá nos novos formatos de distribuição. De acordo com Neves (2004: 317), “another development that could soon be in order may well be multi-level or multi-track subtitles, allowing people to determine the characteristics of the subtitles they want to receive”.

Inúmeras pesquisas comprovam que é possível as crianças aprenderem línguas mesmo antes da alfabetização, pois a aprendizagem da LE não atrapalha a aprendizagem da LM, pelo contrário, as crianças bilingues desenvolvem as suas competências metalinguísticas de forma evidente. A aprendizagem de uma língua deve ser uma experiência de vida que permita a acção discursiva na sociedade actual, cada vez mais plural, promovendo a construção do binómio identidade/alteridade – descoberta de si mesmo através da descoberta do outro. Contribui para a descoberta de novas percepções sobre outros povos, outras culturas e atenuação, como defende Strecht-Ribeiro (1998:73) “algumas doenças culturais como o racismo, o fanatismo, a xenofobia ou a intolerância”.

Em termos linguísticos, a aprendizagem de uma LE permite uma percepção crítica da natureza da língua, conduzindo a uma maior consciencialização da funcionalidade da LE e da LM. Como afirma Groux (1988:82), “o ensino precoce de LE é o aprender a viver, dividir e comunicar também como humanos no planeta Terra”.

Podemos concluir, portanto, que existe uma necessidade efectiva de mudar a forma como as nossas crianças e jovens vêem televisão. Tal levaria inevitavelmente a um conjunto de mudanças sérias e de fundo na forma como se encara o processo Ensino/Aprendizagem de uma LE.

Ao terminar este trabalho, são mais as perguntas que se levantam do que as respostas encontradas. Tendo sido de natureza exploratória, existe a consciência de que este estudo terá servido apenas para o aflorar de uma problemática muito complexa e igualmente interessante. Se é verdade que pouco se acrescentou àquilo que já se sabia sobre as questões estudadas, esta investigação terá tido a especial vantagem de dar a conhecer o quanto ainda há por fazer. Aqui, tentou-se perceber qual a percepção que o público infanto-juvenil tem sobre as soluções de TAV que lhe são oferecidas na televisão portuguesa. Ficou-se ainda com a ideia de que poderá haver uma correlação directa entre as práticas de visionamento televisivo e o desempenho do jovem telespectador no uso da(s) língua(s). Falta, no entanto, concretizar de que forma essa correlação se manifesta.

A bibliografia existente levanta muitas pistas. O espaço é vasto e as áreas de investigação são inúmeras. Resta a certeza que “o caminho se faz caminhando” e este terá sido um pequeno passo, dado à medida do contexto em que o estudo se realizou. Fica a vontade de conhecer mais e de fazer melhor.

BIBLIOGRAFIA CITADA E CONSULTADA

A

Anderson, A. e T. Lynch. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Agost, R. 1999. *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.

Anderman, G. e Díaz Cintas, J. (eds). 2008. *Audiovisual Translation: Language Transfer on the Screen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Andrew, D. 1984. *Concepts in Film Theory*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Araújo e Sá. 2004. “Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica das Línguas face a novas utopias”, in *II Encontro Nacional de SPDLL: Didácticas e Utopias*, 13-15 Maio, Universidade do Algarve, Faro (texto de conferência).

B

Baltova, I. 1999: “Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French,” *Canadian Modern Language Review* 56 (1), pp. 32-48.

Bassnett, S. e A. Lefevere (eds). 1990. *Translation, History and Culture*. London and New York: Pinter.

Bell, A. e Garrett, P. 1998. *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell.

Benjamin, A. 2000 (1969). "The Task of the Translator". Translated by H. Zohn in L. Venuti (ed.) *Translation Review*. 2000:15-25.

Benjamin, A. 1989. *Translation and the nature of Philosophy: A New Theory of Words*. London and New York: Routledge.

Bignell, J. 2004. *An Introduction to Television Studies*. London and New York: Routledge.

Blandford, S. et al. 2001. *The Film Studies Dictionary*. London: Arnold.

Bogucki, L. 2004. *The Constraint of Relevance in Subtitling*. <http://www.jostrans.org/issued01/articles/boguckien.htm> [Acedido a 22 janeiro 2009].

Bordwell, D. e Thompson, K. 1997. *Film Art: An Introduction*. New-York: McGraw-Hill.

Bordwell, David. 1985. *Narration in the Fiction Film*. London: Methuen.

Brady, B. 1994. *Principles of Adaptation for Film and Television*. Austin: University of Texas Press.

Bravo, M. C. C. 2008. *Putting the Reader in The Picture: Screen Translation and Foreign-Language Learning*. Dissertation presented for the award of Doctor of Philosophy (Doctor Europeus). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain.

C

Caimi, A. 2002. (ed.). *Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico*, special issue of *RILA – Rassegna Italiana di Linguística Applicata*, Bulzoni editore, 34: 1-2.

Caimi, A. 2006. *Audiovisual Translation and Language Learning: the promotion of intralingual subtitles*, *The Journal of Specialized Translation* (online): 85-98.

Carrol, J. B. 1992. A capacidade para a aprendizagem de uma segunda língua. In: Sternberg. R. J. As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem com processamento de informação. Porto Alegre: Artes Médicas. Pp 97-117.

Carroll, M. 2004. Subtitling: Changing Standards for New Media. In the LISA Newsletter: Globalization Insider XIII/3.3.

Catford, J.C. 1965/2000. a Linguistic Theory of Translation, London. Oxford University Press (1965). See also extract *translation shifts* in L. Venuti (ed.). 2000, pp. 141-7.

Chaume, F. 2004. *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.

Chesterman, A. (ed.). 1989. Readings in Translation Theory. Helsinki: Finn Lecture.

Chiquito, A. B. 1994-95. "Metacognitive learning techniques in the user interface: Advance organizers and captioning," *Computers & the Humanities* 28-4/5, pp. 211-23.

Chomsky, N. 1957. Syntactic Structures. Gravenhage : Mouton.

Christophe, A. 2002. L'apprentissage du langage (les bases cérébrales du langage). In Michaud, Y. (direction). Le cerveau, le langage, le sens. Université de tous les savoirs 5. Paris : Odile Jacob, p. 195-213.

Chung, J. 1999. "The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study," *Foreign Language Annals* 32-3, pp. 295-308.

Creeber, G. (ed). 2001. *The Television Genre Book*. London: BFI.

Crystal, D. 2000. Dicionário de Linguística e Fonética. Ed. J. Zaha.

Cury, A. 2004. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Editora Pergaminho SA. Lisboa.

D

De Beaugrande, R. 1980. *Text, Discourse and Process. Towards a Multidisciplinary Science of Text*. London: Longman.

Delabastita, D. 1990. "Translation and the Mass Media". In Susan Bassnett and André Lefevere (eds) *Translation, History and Culture*. London: Pinter Publishers.

De Linde, Z. e Kay, N. 1999. *The Semiotics of Subtitling*. Manchester: St. Jerome.

Damásio, A. ; Damásio, H. 2005. O cérebro e a linguagem. Viver: mente e cérebro. N.3 p. 22-29. São Paulo: Duetto Editorial. Edição Especial: Percepção.

Danan, M. 2004. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta* 49 (1): 67-77.

De Bot *et al.* 1997. Toward a Lexical Processing model for the study of second language vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309-329.

Derrida, J. 1985/1987. Des Tours de Babel. In *Psyché. Inventions de l'autre. La philosophie en effet*. Paris: Galilée. 203-35.

Díaz Cintas, J. 2001. *La traducción audiovisual: el subtitulado*. Salamanca: Almar.

Díaz Cintas, J. 2003. *Teoría y práctica de la subtitulación: inglés/español*. Barcelona: Ariel.

Díaz Fouces, O. 2004. *Traducción & Comunicación*. Vols. 1 a 4. Universidade de Vigo.

Duro, M. (coord). 2001. *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra.

D'Ydewalle, G. e Van de Poel, M. 1999. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 28, No. 3, 1999. *Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs*.(Pp. 227, 228, 229).

D'Ydewalle, G. e Van de Poel, M. 2001. *Incidental Foreign –Language Acquisition* (259-273). (Multi) Media Translation, edited by Yves Gambier; Henrik Gottlieb. Benjamin Translation Library.

D'Ydewalle, G. 2002. "Foreign Language acquisition by watching subtitled television programs". *Journal of Foreign Language Education and Research*. 12: 59-77.

E

Egoyan, A. e Balfour, I. (eds). 2004. *Subtitles. On the Foreignness of Film*. Cambridge, MA and London: The MIT Press.

Ellis, J. 1966. *Towards a General Comparative Linguistics*. The Hague: Mouton. 170 pp.

Ervin-Tripp, S.M. 1974. "Is Second Language Learning Like the First?" *TESOL Quarterly*. 8 (2).Pp

Ervin-Tripp, S.M. 1981. *Children's Worlds and Children's Language*. Ed.: Mouton de Gruyter, 1986.

Even-Zohar, I. 1978. *Papers in Historical Poetics. Papers on Poetics and Semiotics* 8. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

G

Gambier, Y. (ed). 1998. *Translating for the Media. Papers from the International Conference Languages and the Media*. Turku: University of Turku.

Gambier, Y. (ed). 2003. *The Translator* 9(2). Manchester: St. Jerome.

Gambier, Y. e Gottlieb, H. (eds). 2001. *(Multi)Media Translation: Concepts, Practices, and Research*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 173-177.

Gambier, Y. 2006. *Audiovisual Translation Scenarios*. MuTra 2006 Conference Proceedings. Yves Gambier, Pp: 91-98.

Garza, T. J. (1991): "Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning," *Foreign Language Annals* 24-3, pp. 239-258.

Giambo, D.A.; McKinney, J.D. 2004. The Effectes of a phonological Awareness Intervention on the oral English Proficiency of Spanish-Speaking kindergarten children. TESOL Quarterly. Vol. 38, no. 1. March , pp. 95-117 (23).

Gillet, P., Hommet, C. & Billard, C. (Eds.) 2000. *Neuropsychologie de l' enfant: Une introduction* (pp. 21-50). Marseille: Solal.

Gottlieb, H. 1997. *Subtitles, Translation and Idioms*. Copenhagen: University of Copenhagen. PhD Thesis.Ivarsson, Jan and Mary Carroll. 1998. *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit.

Gottlieb, H. 2000. *Screen Translation. Six Studies in Subtitling, Dubbing and Voice-over*. Copenhagen: University of Copenhagen.

Greimas, A. J. & Courtés, J. s/d. *Dicionário de semiótica*..São Paulo: Cultrix.

Groux, D. 2003. *Le meilleur âge pour apprendre. Le Français dans le Monde*.

H

Hagège, C. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Editions Odile Jacob.

Halliday, M. 1964. *Comparison and translation*. In M.A.K. Halliday, M.McIntosh and P. Stevens, *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.

Hatim, B. e Mason, I. 2000. Politeness in Screen Translation. In Venuti, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. London and New York, Routledge: 430-445.

Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching* (3rd edition). Essex: Longman.

Heiss, C. 2000. La traduzione filmica come pratica didattica. *La traduzione multimediale: quale testo per quale traduzione*, a cura di R.M. Bollettieri Bosinelli, Christine Heiss, Marcello Soffritti & Silvia Bernardini. Bologna: Clueb: 183-196.

Heiss, C.; Chiaro, D.; Bucaria, C. 2008. *Between Text and Image: updating research in screen translation*. Language Arts & Disciplines (292 pp.).

Hurtado, A. 1990. Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas (apuntes personales de la ponencia presentada en el *III Congreso Muestra Internacional Expolingua* 1990).

I

Izard, N. 1992. *La traducció cinematogràfica*. Barcelona: Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

Ivarsson, J. & Carroll, M. 1988. *Subtitling*. Simrishamn. Approved at the meeting of the European Association for studies in screen translation in Berlin (17.10.1998).

J

Jakobson, R. 2000 [1959]. « On Linguistic Aspects of Translation. Venuti, L. (ed.) *The Translation Studies Reader*. London. Routledge. Pp 113-118.

Jobard, G. La Lecture des Mots. In : HOUDÉ, O. Mazoyer, B. ; Tzourio-Mazoyer, N. 2002. Cerveau et psychologie : introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle. Paris : Presses Universitaires de France. Pp.499-520.

K

Karamitroglou, F. 1998. "A proposed set of subtitling standard in Europe". *Translation Journal* 2(2). [<http://accurapid.com/journal/04stndrd.htm>]

Karamitroglou, F. 2000. *Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audiovisual Translation. The Choice Between Subtitling and Revoicing in Greece*. Amsterdam and Atlanta: Rodopi.

Karamitroglou, F. 2001. *The Choice Between Subtitling and Revoicing in Greece*. Norms in action. *Target*, 13:2, 305-315.

Kagan, A. Saling, M. 1997. Uma Introdução à afasiologia de Luria: teoria e aplicação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kato, M. A. 2002. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Atica.

Kecskes, I. E Papp, T. 2000. English in Europe: The Acquisition of a Third Language, Multilingual Matters Ltd.

King, J. 2002. "Using DVD feature film in the EFL classroom". ELT Newsletter 88: available at: www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning* – Experience as the Source Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall.

Koskinen; P.S., Wilson, R.M. e Jensema, C.J. 1985. Closed-Captioned Television: A New Tool for Reading Instruction, *Reading World* (24), 1-7.

Krashen, S. e Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Krashen, S. 1996. Explorations in Language Acquisition and Use. The Taipei Lectures. Heinemann, Portsmouth, NH.

Koolstra, C. e Beentjes, W. 1999. Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television at home. *Educational Technology, Research and Development*, 47, 51-60.

Kuppens, A. 2008. "Incidental Language Acquisition From Television, Video Games and Music: An Empirical Study With Flemish Youngsters". Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association. TBA, Montreal, Quebec, Canada, May 21, manuscript.

L

Lacey, N. 2000. *Narrative and Genre: Key Concepts in Media Studies*. Basingstoke: Macmillan.

Lambert, W. E. and N. E. Holobow. 1984. "Combinations of printed script and spoken dialogues that show promise for beginning students of a foreign language," *Canadian Journal of Behavioural Science* 16, pp. 1-11.

Levitt, T. 1995. *A Imaginação de Marketing*. São Paulo: Atlas.

Linebarger, D. L. 2001. Learning to Read from Television: the Effects of Using Captions & Narration, *Journal of Educational Psychology* 93 (2), 288-298.

Luria, A.R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. (1981). São Paulo: EDUSP.

Luyken, G. M. *et al.* (eds). 1991. *Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience*. Manchester: European Institute for the Media.

M

Machado, A. 2000. *Neuroanatomia Funcional*. 2 ed. São Paulo: Editora Atheneu.

Machado, L. Almeida e M. Simões (Eds). 2006. *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (vol. V, pp. 685-692). Braga: APPORT.

Maingueneau, D. 1996. *Aborder la Linguistique*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. 1990. Análise do Discurso : a questão dos fundamentos. in *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas. 19, pp. 65-74.

Mariet, F. 1989. *Laissez-les regarder la Télé*. Paris: Calmann Lévy.

Mast, Gerald and Marshall Cohen (eds). 1974. *Film Theory and Criticism. Introductory Readings*. New York, London, Toronto: Oxford University Press.

Mecacci, L. 1987. Conhecendo o cérebro. São Paulo: Nobel: Istituto Italiano di Cultura di São Paulo.

Miller, J. 1983. Many voices: bilingualism, culture and education. Great Britain: Billing & Sons.

Modard, D. 2000. Études de Linguistique Appliquée: Revue de didactique des Langues-cultures et de Lexicologie.

Morin, Edgar.1921. *Os sete saberes necessários à educação do futuro/* Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora T. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 2.ed. – S. Paulo: Cortez/ Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Munday, J. 2001. Introducing translation studies: theories and applications. London & New York: Routledge.

Munday, J. 2002. Systems in Translation: a systemic model for descriptive translation studies. In: Hermans, T. (Ed.). Cross-cultural transgressions: research models in translation studies II. Historical and ideological issues. Manchester, UK/Nottingham MA: St. Jerome:76-92.

N

Neuman, S. B. and P. Koskinen. 1992. "Captioned television as 'comprehensible input': Effects of incidental word learning from context for language minority students," *Reading Research Quarterly* 27, pp. 95-106.

Neves, J. 2005. *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and the Hard-of-Hearing*. PhD Thesis. London: Roehampton University.

Neves, J. 2007. Guia de Legendagem para Surdos- Vozes que se Vêem. IPL, Instituto Politécnico de Leiria, CIID – Centro de Investigação Identidades & Diversidades.

Newson, J.; Currie, J. (ed.). 1998. *Universities and Globalizations: critical perspectives*. Education Resources Information Center. SAGE Publications.

Nord, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester, St. Jerome.

Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall.

Nunan, D. 1998. Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52 (2).

O

Orero, P. (ed). 2004. *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

P

Pereira, S. 2007. *Por Detrás do Ecrã. Televisão para crianças em Portugal*, Porto: Porto Editora.

Pereira, S. 2007. *A minha TV é um mundo. Programação para crianças na era do ecrã global*, Porto: Campo das Letras.

Pym, A. 2007. Translation technology and training for intercultural dialogue: what to do when your translation memory won't talk with you – Intercultural Studies Group – Rovira I Virgili University, Tarragona, Spain. Paper delivered to the Ecolotrain workshop, Ljubljana, 31 August- 1 September.

S

Santamaria Guinot, L. 2001. *Subtitulació i referents culturals. La traducció com a mitjà d'adquisició de representations socials*. PhD Thesis. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona. [www.tdcat.cesca.es/TDCat-0726101-095437]

Sanvito, W. L. 1991. *O Cérebro e as suas Vertentes*. 2 ed. São Paulo: Roca.

Sapir, E. 1968. *Selected writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Ed. David G. Mandelbaum. Berkeley: University of California Press.

Schleiermacher, F. 2001. Sobre os Diferentes métodos de Tradução. In: Guerini, A. et al. *Antologia Bilingue*. (1), pp. 26-87.

Schramm, W. 1965. *The New Media – Memo to Educational Planners education*. Resources Information Center.

Seron, X. e Jeannerod. M. 1994. *Neuropsychologie humaine* (pp. 336-359). Liège: Mardaga.

Snell-Hornby, M. 1988. *Translation Studies : An Integrated Approach*. Amsterdams: Benjamins.

Steiner, G. 1998. *After Babel: aspects of language and translation*. 3rd Ed. Oxford University Press.

Stibbard, R. 1998. The Principled Use of Oral Translation in Foreign Language Teaching. In Malmkjaer, K. (ed.). *Translation and Language Teaching*, Manchester: St. Jerome, 69-76.

Strecht-Ribeiro, O. 1998. *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: livros Horizonte.

T

Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies*. Amesterdam: Benjamins.

V

Vanderplank, R. 1988. "The value of teletext subtitles in language learning," *ELT Journal* 42-4, pp. 272-281.

Vanderplank, R. 1995. Applied Linguistics- Oxford, Oxford University Press.

Veiga, M.J. 2002. "Tradução para legendagem- estudo de um caso"; APROLÍNGUAS- Línguas: Futuro Mais–Que-Perfeito? Actas do IV Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior (MOREIRA, Gillian & HOWCROFT, Susan (coords.)). Aveiro. Universidade de Aveiro. 2002, 223-236.

Venuti, L. 1998. Rethinking Translation. London.

Vinay, J. P. et Darbelnet, J. 1958. Stylistique Comparé du français et de l'anglais. Paris : Didier.

Vygotsky.L. 1993. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Matias Fontes.

W

Whorf, B. L. 1956. Language, Thought and Reality: Selected Writings. Ed. And Intro. John B. Carroll. Foreword Stuart Chase. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Y

Yuksel, D.; Tanriverdi, B. 2009. *Effects on watching captioned movie clips on vocabulary development of EFL learners*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET April 2009 ISSN: 1303-6521 Volume 8, Issue 2, Article 4.

Webibliografia:

www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/Diaz%20cintas_jorge.pdf; consultada a 20 de Janeiro 2009.

European Commission. 2007. High Level Group on Multilingualism: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/multireport_en.pdf; consultada a 19 de Fevereiro 2009.

LeVis project: <http://levis.cti.gr>; consultada a 10 de Março 2009.

MOLAN project: <http://www.MOLAN-network.org>; consultada a 26 de Março 2009.

FILMOGRAFIA

A Vida é Bela [*La Vita È Bella*]. Itália, 1997. 116 min. Roberto Benigni. Estúdio Melampo Cinematográfica. Miramax Films.

Atrás das Nuvens. Portugal, 2007. 83 min. Jorge Queiroga. Filmes do Tejo. Lusomundo Região.

Betty Blue [*37° 2 Le Matin*]. França, 1986. 116 min. Jean Jacques Beineix. Cargo Films/ Constallation. Flashstar Home Video.

Mulheres à Beira de Um Ataque de Nervos [*Mujeres al Borde de un Ataque de Nervios*]. Espanha, 1988. 85 min. Pedro Almodóvar. TF1 Films Productions. Prisvideo, SA.

O Nascimento de Cristo [*The Nativity Story*]. E.U.A. 2006. 101 min. Catherine Hardwicke. New Line Cinema.

O Tigre e o Dragão [*Crouching Tiger, Hidden Dragon*]. China, Taiwan, Hong Kong, E.U.A. 2000. 120 min. Ang Lee. Anamórfico.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

Distribuído pelas escolas do 1º ciclo da Freguesia de Ermesinde, Concelho de Valongo, aos 3º e 4º anos de Escolaridade, a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade.

Cara Professora, desde já agradeço a disponibilidade demonstrada. Este questionário servirá de base à elaboração de um estudo descritivo e comparativo dos hábitos de visionamento de Desenhos Animados e/ou séries de televisão, por parte de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, no âmbito do Mestrado que estou a realizar – Tradução e Interpretação Especializada. É anónimo. **Obrigado pela colaboração!**

Idade: _____ Nacionalidade _____ Sexo: Masc. _____ Fem. _____

1. Estás habituado(a) a ver Desenhos Animados ou séries, na televisão, em Língua Estrangeira?

Sim _____

Não _____

2. Dos Desenhos Animados abaixo indicados, assinala com um X aqueles que gostas mais de ver na televisão.

Winx _____	Naruto _____
Power Rangers _____	Tracey McBean _____
Teenage Mutant Ninja Turtles _____	Shuriken School _____
Pokemon _____	Star Wars – Clone Wars _____
Bratz _____	F-Zero _____
Hannah Montana _____	Tween Box: H2O _____
No País dos Ozie Boo! _____	New Woody _____
Sonic _____	GP Legend _____
My Melody _____	GI Joe Sigma _____
Bob, O Construtor _____	Curious George _____
O Super Apresentador _____	Dinosaur King _____
Mermaid Melody _____	Doraemon _____
Barbie _____	Spiderman _____
Harry e o Balde de Dinossauros _____	Fantastic Four _____
Little Einsteins _____	Ben 10 _____
O Mundo de Todd _____	Ninja Hatori _____

Outros: _____

3. Achas que um filme/Desenhos Animados com legendas

Perturba o visionamento _____

Ajuda o visionamento _____

4. Achas que as legendas ajudam a compreender melhor os filmes/Desenhos Animados?

Sim _____

Não _____

Talvez _____

5. Achas que com as legendas aprendes mais vocabulário em Língua Estrangeira?

Sim _____

Não _____

Talvez _____

A responder pelo Professor da turma e pelo Professor de Língua Estrangeira, respectivamente.

6. Numa escala de 1 a 5, indique o nível de conhecimentos de LM desta criança.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Numa escala de 1 a 5, indique o nível de conhecimentos de LE desta criança.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

OBRIGADO!

APÊNDICE 2

ENTREVISTA À DRA. TERESA PAIXÃO, RTP2

(Realizada nas instalações da RTP, em Lisboa, a 6 de Março 2009)

Guião

- 1. Quais são os critérios para a selecção dos programas infanto-juvenis; saber as razões para os horários vigentes; perceber os critérios de categorização de programas (o que é infantil? Juvenil? Que idades estão contempladas em cada caso?); se estes factores são tidos em conta na hora de escolher entre a dobragem e a legendagem.**

Os critérios de horários não têm a ver com quem escolhe os conteúdos, são da responsabilidade do Director de Programas que faz a grelha. Mas evidentemente que quem decide os horários tem em conta informações de várias fontes. Chamamos Infantil até aos 10 anos, pré-juvenil dos 11 aos 13, juvenil dos 14 aos 16 e jovem adulto a partir daí. Tem um pouco a ver com o percurso escolar. Não dobramos programa que se destinem a maiores de 14 anos.

2- Portugal é um país com tradição em legendagem de programas de LE. Esta afirmação pode ser considerada uma falácia no que respeita à Programação Infanto-juvenil?

Não me parece que tenha havido nenhuma tradição de legendagem. Até aos anos 80 produziu-se imenso em Portugal por isso os programas eram na língua materna (falada por pessoas que a falavam maravilhosamente como o Prof. Vitorino

Nemésio, o Maestro Vitorino de Almeida, o Prof. David Mourão Ferreira...). E as séries estrangeiras legendavam-se sim, como agora. Para as crianças muito pequenas sempre se dobrou com vozes magníficas como Ana Zanatti e João Perry! De resto poucos tinham televisor, os que tinham sabiam ler e a percentagem de analfabetismo era enorme!

- 3- **Porquê que, na actualidade, muitos programas para o público infanto-juvenil são dobrados e não legendados (por ex., Postman Pat, Bob the Builder, ...)? Porquê esta mudança?** Em primeiro lugar porque se destinam a crianças que ainda não sabem ler. Depois porque sabemos que a maioria dos meninos os vê só com acompanhamento dos pais para lhes lerem as legendas. E porque é hoje quase impossível, com os privados, concorrer sem dobrar.
- 4- **Quem decide o tipo de prática a adoptar, uma vez que a dobragem implica mais custos, é mais morosa, etc?** Eu decido quais os que se dobram e os que se legendam. Custa mais dinheiro mas dá mais empregos, a técnicos de som, a actores, a adaptadores musicais. É mais demorado mas isso é um problema de planeamento.
- 5- **Que política existe no campo do audiovisual? Dobragem ou legendagem? Quais os critérios de selecção?** Na RTP existe ambas. Dobram-se uns produtos, legendam-se outros. O contrato de concessão de serviço público também recomenda que haja produção nacional programas perceptíveis pelos públicos a que são destinados.
- 6- **As crianças estão altamente motivadas para ver Desenhos animados. Porque não legendá-los e dar-lhes a hipótese de serem “imersos” noutras línguas e culturas, nomeadamente o Inglês?** Acho que já respondi na 3.

7- A Comunidade Europeia defende o ensino das línguas através do multilinguismo (= diversidade linguística, noção de uma vida de “lifelong learning”). Um projecto europeu, o MOLAN (motivation for languages) foi lançado, por um período de 4 anos (2007 -2010); mais de 40 instituições de Ensino Superior e escolas de 24 países europeus têm adoptado práticas de ensino/aprendizagem que envolvem o contacto com materiais audiovisuais. A televisão, que é vista como o verdadeiro reflexo da cultura de uma sociedade, com contexto em linguagem autêntica, funciona ou pode funcionar como uma ferramenta didáctica valiosa pois alia o entretenimento e a aprendizagem. Os jovens, em Portugal, sentem-se à vontade em ouvir o Inglês, mesmo antes de começar a aprender Inglês, formalmente, na escola; por isso, o impacto da televisão diariamente legendada deveria ser mais visível em termos da sua competência comunicativa. Acredita que as legendas contribuem positivamente para a aprendizagem de novas línguas e culturas? A minha experiência como espectadora de resmas de programas e leitora de resmas de legendas diz-me que sim. Aprendi mais inglês com as séries que vi na RTP do que nas aulas de inglês, até aprendi coisas que só saberia usar no contexto em que as vi, o caso das palavras “Objection” e “Sustained” repetido mil vezes nas séries sobre advogados e tribunais.

8- A CEFR (Common European Framework of Reference) diz que “tv programmes with subtitles can be effective tools for language learning, in that they can promote functional literacy and receptive multilingualism (...)”. Acha que os canais de televisão se deveriam aliar a esta perspectiva defendida pela Comunidade Europeia? Acho que ver televisão não é obrigatório por isso os canais tentam seduzir os espectadores e, por enquanto seduzem-nos melhor com programas na sua própria língua.

9- A UE chega mesmo a falar de “edutainment”, educação através de entretenimento. Qual a sua opinião sobre este assunto?

A RTP 2 já usou esse termo para se identificar há 10 anos.

10. Estamos perante um paradoxo na sociedade portuguesa: existe a convicção que os Portugueses “falam bem” outras línguas, nomeadamente o Inglês; no entanto, o Eurobarometer desmente esta convicção, devido aos maus resultados oficiais dos exames finais de Secundário. Acha que a tão famosa tradição da prática da legendagem deveria afirmar-se mais ao nível do público infanto-juvenil permitindo, desta forma, aos espectadores a exposição às versões originais e daí a uma aprendizagem “incidental” da língua, fenómeno que acontece tão naturalmente num “early stage”? Acho que a televisão mais facilmente fará um programa para ensinar a língua do que legendar os programas para crianças por enquanto. Mas a escola pode muito bem fazer isto sobretudo com DVD.

11- Porque não colocar legendas intralinguísticas nas produções portuguesas? (ajuda todos os públicos – crianças surdas, com défice auditivo, melhorando a sua LM e a sua capacidade de leitura e, conseqüentemente, de aprendizagem.) – A RTP tem um serviço de teletexto.

12. “People should be encouraged to develop their own individual language profiles” (EU, 2007:9). Acredita que a televisão legendada, no público infanto-juvenil, pode resultar num conhecimento efectivo de LE? (Comentário: temos aqui tudo – motivação, incidental learning, internalized learning – “at an early stage”). Se as crianças não mudarem de canal talvez. Mas elas têm vontades e direitos!

APÊNDICE 3

ENTREVISTA À PROF. DRA. SARA PEREIRA, Professora no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (UM) e Investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da mesma Universidade.

(Realizada nas instalações da UMinho, em Braga, a 24 de Abril 2009)

Guião

1. Como caracteriza o público infanto-juvenil?

O público infantil é um público heterogéneo, no que diz respeito às faixas etárias que o integram, aos níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças e aos contextos socioeconómicos e culturais de pertença. Prefiro falar em 'públicos' do que em 'público'.

2. Quais os programas que lhes são dedicados?

Temos de distinguir os programas que lhe são destinados dos programas que elas vêem, são coisas diferentes. De acordo com os dados audimétricos, as crianças vêem mais assiduamente os programas destinados à audiência familiar e aos adultos do que os programas que são especificamente pensados e emitidos para elas. Esses programas, que designo de programas para a infância e adolescência, são emitidos num espaço televisivo definido em termos horários no que aos canais generalistas diz

respeito. Ou seja, olhando para uma grelha de programação dos quatro canais de sinal aberto que emitem em Portugal, é possível identificar a programação para os mais novos.

Nesse espaço é possível encontrar diferentes programas para as crianças, sendo a maioria do género ficção/animação.

3. Quais foram as formas de apresentação utilizadas, na tradução audiovisual, no caso dos programas estrangeiros, a legendagem ou a dobragem? Há diferenças relativamente à faixa etária? Quais as razões?

A forma mais utilizada no tratamento dos programas estrangeiros é a dobragem, sem dúvida, independentemente da faixa etária. Julgo que para os mais pequenos a razão dessa opção se deve ao interesse em cativar a atenção das crianças pelos programas, disponibilizando-lhes programas que elas são capazes de compreender do ponto de vista da linguagem. Para o público juvenil é uma opção com menos interesse uma vez que os adolescentes e os jovens já dominam a língua materna e poderiam familiarizar-se com uma língua estrangeira, caso os programas não fossem dobrados.

4. Dois terços dos programas (69%) infanto-juvenis transmitidos pelos quatro canais generalistas nacionais (RTP1, RTP2, SIC e TVI) não são educativos (Pereira 2008). Como se justifica esta situação? Quais as alternativas?

Nesse estudo foram caracterizados como programas educativos apenas os programas que apresentam um currículo educativo explícito. Ou seja, não foram contemplados programas que embora possam ter implícitos objectivos educativos, não apresentavam um currículo de natureza educativa na sua produção. É a esta luz que estes dados têm de ser lidos. Há muitos programas que não entraram nessa percentagem e que têm valor educativo, programas de um enorme interesse do ponto de vista cultural e da convivência interpessoal. Há uma ideia errada, em meu entender, de que só o que é educativo é de qualidade. Há muitas alternativas nas grelhas de programação para além dos 69% dos programas educativos identificados.

- 5. O estudo “A televisão e as Crianças”, encomendado pela ERCS indica que 83% dos programas educativos – a maioria exibida pela RTP2 – se destina à faixa etária até aos 5 anos. Como se apresentam estes programas ao público-alvo? Legendados ou dobrados? O que pensa dessa opção?**

Esses programas apresentam-se dobrados. Atendendo à faixa etária das crianças, concordo com esta opção. Seria frustrante para uma criança desta idade seguir a narrativa do programa apenas através das imagens, uma vez que ainda não têm o domínio da escrita e da leitura para poderem ler legendas. Parece-me importante que as crianças possam acompanhar os programas no código linguístico que dominam. É também uma forma de um maior contacto com a sua língua materna, de melhorar as suas capacidades de comunicação, de aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa. Gostaria, no entanto, de salientar que defendo esta posição devido à faixa etária em questão. Caso estivessemos a falar de crianças mais crescidas, a partir dos 9/10 anos, julgo que a opção já poderia passar pela legendagem.

- 6. A Legendagem permite aos receptores estarem em contacto com outra realidade, outras línguas que, de outra forma, seriam filtradas. O que pensa desta afirmação?**

Concordo com a afirmação, no entanto, no que diz respeito à televisão dirigida às crianças, sobretudo às que estão em idade pré-escolar, parece-me mais importante que as crianças compreendam o programa, consigam seguir a história e estejam em contacto com a sua língua materna, na qual estão também ainda a fazer importantes aquisições. Isto não significa que elas não estejam em contacto com outras línguas através de outros programas que elas vão ouvindo mas que não têm grande interesse em seguir.

- 7. Claude Hagège é um Linguista que considera que deve existir uma aprendizagem precoce das línguas, chegando a apontar os 3 anos como a melhor altura para se iniciar a aprendizagem de uma segunda língua. Qual é a sua posição nesta matéria?**

Não tenho conhecimentos suficientes nessa área para opinar sobre o assunto. O que poderei dizer é que não podemos esperar tudo da televisão e essa aprendizagem

poderá passar por outros meios. Além disso, essa aprendizagem através do ecrã televisivo poderá não passar apenas pela legendagem dos programas. Há programas que têm como objectivo levar as crianças a partir dos 3 anos a aprender uma língua estrangeira e parecem-me boas opções para responder a essa finalidade.

8. Pode comentar, p.f., a seguinte frase, do Dr. Jorge Wemans, Director da RTP2: “Vivemos numa sociedade gradualmente mais desigual e devemos cada vez mais cedo dar às crianças ferramentas que reduzam essas diferenças.”

Plenamente de acordo. Aliás, esse é um dos meus argumentos para que os canais se preocupem com a TV que oferecem às crianças e que procurem oferecer uma TV de qualidade, com programas diversificados que permitam às crianças conhecer outros mundo e outras culturas.

9. O que pensa da distribuição horária da programação infanto-juvenil, em geral ou em particular, em Portugal?

Os programas para as crianças situam-se sobretudo no período da manhã. Esta opção ao fim-de-semana poderá adequada aos ritmos das crianças mas, nos dias úteis, revela algum desfasamento em relação aos ritmos quotidianos das crianças portuguesas que, nesse período de tempo, estão nas instituições educativas e, portanto, indisponíveis para ver televisão. Nos dias úteis, no período de fim de tarde, as crianças encontram na TV sobretudo telenovelas que, embora sejam destinadas a este público, se apresentam como um menu pouco diversificado. Em meu entender, deveria haver uma maior aposta, por parte dos 4 canais generalistas no período da tarde uma vez que é aquele em que as crianças têm mais disponibilidade para ver TV. Por esse motivo, seria importante que, ao ligarem a TV nesse horário, pudessem encontrar uma grelha diversificada de programas, que respondessem aos seus interesses e necessidades.

APÊNDICE 4

QUADROS ESTATÍSTICOS

Idade Gênero	8 anos		9 anos		10 anos		11 anos		Totais
	<i>Dobra do</i>	<i>Legenda do</i>	<i>Dobra do</i>	<i>Legenda do</i>	<i>Dobra do</i>	<i>Legenda do</i>	<i>Dobra do</i>	<i>Legenda do</i>	
	<i>GD</i>	<i>GL</i>	<i>GD</i>	<i>GL</i>	<i>GD</i>	<i>GL</i>	<i>GD</i>	<i>GL</i>	
Masculino	30	65	70	87	33	33	1	6	366
Feminino	60	14	119	20	47	14	6	4	243
Totais	90	79	189	107	80	47	7	10	609

Quadro 1: Distribuição da amostra em função dos grupos de trabalho, gênero e idade

	GD (n=366)		GL (n = 243)		AMOSTRA TOTAL (n= 609)	
	Média dp	Amplitude	Média dp	Amplitude	Média dp	Amplitude
P1	1.40 + 0.49	1.00 – 2.00	1.18 + 0.39	1.00 – 2.00	1.31 + 0.46	1.00 – 2.00
P3	1.72 + 0.45	1.00 – 2.00	1.82 + 0.39	1.00 – 2.00	1.76 + 0.43	1.00 – 2.00
P4	1.57 + 0.86	1.00 – 3.00	1.51 + 0.85	1.00 – 3.00	1.55 + 0.86	1.00 – 3.00
P5	1.60 + 0.85	1.00 – 3.00	1.44 + 0.76	1.00 – 3.00	1.54 + 0.82	1.00 – 3.00
N_LPORT	3.78 + 0.95	1.00 – 5.00	3.76 + 0.88	1.00 – 5.00	3.77 + 0.92	1.00 – 5.00
N_LE	3.60 + 1.05	1.00 – 5.00	3.67 + 1.04	1.00 – 5.00	3.63 + 1.05	1.00 – 5.00

Quadro 2: Média, desvio padrão e amplitude da amostra total e dos grupos estudados
(dobrado/legendado)

	GD (n=366)	GL (n=243)	t-test	p
--	---------------	---------------	--------	---

HV	P1	1.40 ± 0.49	1.18 ± 0.39	162.123	0.000
	P3	1.72 ± 0.45	1.82 ± 0.39	35.815	0.000
	P4	1.58 ± 0.87	1.51 ± 0.85	1.136	n.s.
	P5	1.60 ± 0.85	1.44 ± 0.76	16.296	0.000
NC	NLPORT	3.78 ± 0.95	3.76 ± 0.88	0.884	n.s.
	NLE	3.60 ± 1.05	3.67 ± 1.04	0.000	n.s.

Quadro 3: hábitos de visionamento e níveis de conhecimento no GD e GL.

Sexo Masculino		GD (n=134)	GL (n = 191)	t-test	p
HV	P1	1.39 ± 0.49	1.19 ± 0.39	56.266	0.000
	P3	1.64 ± 0.48	1.81 ± 0.39	43.589	0.000
	P4	1.59 ± 0.85	1.53 ± 0.86	0.025	n.s.
	P5	1.55 ± 0.82	1.47 ± 0.77	2.291	n.s.
NC	NLPORT	3.68 ± 0.98	3.75 ± 0.87	3.484	n.s.
	NLE	3.45 ± 1.21	3.64 ± 1.03	4.895	0.028

Quadro 4: resultados do sexo masculino ao nível de cada variável dos HV/NC das LM/LE, pela comparação distintiva entre os grupos estudados (GD e GL).

Sexo Feminino		GD (n = 232)	GL (n = 52)	t-test	p
HV	P1	1.41 ± 0.49	1.15 ± 0.36	111.989	0.000
	P3	1.76 ± 0.43	1.84 ± 0.36	8.292	0.004
	P4	1.57 ± 0.88	1.44 ± 0.83	2.912	n.s.
	P5	1.62 ± 0.86	1.35 ± 0.71	17.883	0.000
NC	NLM	3.84 ± 0.92	3.81 ± 0.95	0.000	n.s.
	NLE	3.68 ± 0.95	3.81 ± 1.09	0.920	n.s.

Quadro 5: resultados do sexo feminino ao nível de cada variável dos HV/NC das LM/LE, pela comparação distintiva entre os grupos estudados (GD e GL).

Dobrado		Sexo Masculino (n = 134)	Sexo Feminino (n = 232)	t-test	p
HV	P1	1.39 ± 0.49	1.41 ± 0.49	0.292	n.s.
	P3	1.64 ± 0.48	1.76 ± 0.43	21.112	0.000
	P4	1.59 ± 0.85	1.57 ± 0.88	0.221	n.s.

	P5	1.55 ± 0.82	1.63 ± 0.86	2.462	n.s.
NC	NLM	3.68 ± 0.98	3.84 ± 0.92	3.365	n.s.
	NLE	3.45 ± 1.21	3.68 ± 0.95	13.981	0.000

Quadro 6: apresentação dos resultados entre os dois sexos no GD.

Legendado		Sexo Masculino (n = 191)	Sexo Feminino (n = 52)	t-test	p
HV	P1	1.19 ± 0.39	1.15 ± 0.36	1.480	n.s.
	P3	1.81 ± 0.39	1.85 ± 0.36	1.402	n.s.
	P4	1.53 ± 0.86	1.44 ± 0.83	1.417	n.s.
	P5	1.47 ± 0.77	1.35 ± 0.71	3.064	n.s.
NC	NLPORT	3.75 ± 0.87	3.81 ± 0.95	0.015	n.s.
	NLE	3.64 ± 1.03	3.81 ± 1.09	0.001	n.s.

Quadro 7: apresentação dos resultados entre os dois sexos no GL.

Intervalo de Idade Variáveis e Grupos			8 anos (n= 169)		9 anos (n= 296)		10 anos(n= 127)		11 anos (n= 17)					
			GD = 90 GL = 79		GD = 189 GL = 107		GD = 80 GL = 47		GD = 7 GL = 10					
			Média dp	F p	Média dp	F p	Média dp	F p	Média dp	F p				
H V	P1	G D	1.49 + 0.50	83.30 0.00	1.39 + 0.49	38.72 0.00	1.34 + 0.48	21.95 0.00	1.29 + 0.49	39.22 0.00				
		G L	1.15 + 0.36		1.23 + 0.42		1.17 + 0.38		1.00 + 0.00					
	P3	G D	1.69 + 0.47	6.03 0.02	1.73 + 0.45	8.78 0.00	1.73 + 0.45	53.77 0.00	1.71 + 0.49	0.57 n.s.				
		G L	1.77 + 0.42		1.80 + 0.40		1.94 + 0.24		1.80 + 0.42					

	P4	G	1.71 +	4.63	1.62 +	0.257	1.33 +	0.38	1.29 +	82.45
		D	0.93		0.88		0.72		0.49	
		G	1.52 +	0.03	1.55 +	n.s.	1.29 +	n.s.	2.00 +	0.00
		L	0.86		0.88		0.68		1.05	
	P5	G	1.67 +	2.87	1.51 +	3.82	1.64 +	8.78	2.71 +	4.06
		D	0.85		0.82		0.88		0.49	
N C		G	1.49 +	n.s.	1.41 +	0.05	1.38 +	0.00	1.60 +	n.s.
		L	0.78		0.75		0.74		0.84	
	NL M	G	3.90 +	0.34	3.85 +	0.04	3.57 +	6.40	2.86 +	3.23
		D	0.84		0.91		1.09		0.38	
		G	3.75 +	n.s.	3.90 +	n.s.	3.70 +	0.01	2.70 +	n.s.
		L	0.78		0.92		0.83		0.82	
	NLE	G	3.88 +	2.93	3.66 +	0.30	3.32 +	1.03	1.75 +	0.14
		D	0.87		1.06		1.04		0.96	
		G	3.65 +	n.s.	3.71 +	n.s.	3.77 +	n.s.	2.88 +	n.s.
		L	0.99		1.09		0.90		1.25	

Quadro 8: HV e NC das LM e LE. Comparação entre os GD e GL em cada intervalo de idade. Média, desvio padrão, *t test* e valor p.